

Círculo de

HUMANIDADES

Facultad de Ciencias de la Educación



Año 10 - Publicación semestral de la Universidad Autónoma Latinoamericana - mayo 2002

Vol.10
No.21-22
May.
2002
Ej.4

Aproximaciones al Pensamiento Complejo



Vol. 10
No. 21-22
May
2002
ES 4

C A N J E

Círculo de HUMANIDADES



Año 10 - Publicación semestral de la Universidad Autónoma Latinoamericana - Mayo 2002

MAYO/2002
N^{OS}. 21 - 22

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
LATINOAMERICANA
DIVISION BIBLIOTECA
MEDALLIN - COLOMBIA - SURAMERICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
LATINOAMERICANA
Biblioteca

Aproximaciones al Pensamiento Complejo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA
Facultad de Ciencias de la Educación
Medellín, 2002

Analizada

Presidente

- José Luciano Sanín Arroyave

Vice-Presidente

- Antonio Puerta Arango

Rector

- Jairo Uribe Arango

Vice - Rector

- José Raúl Jaramillo Restrepo

Decano Educación

- Fernando Cortés Gutiérrez

Director Extensión Pedagógica

- Efraín Alzate Salazar

Dirección general de la revista

Efraín Alzate Salazar

Sub - Dirección

- Ramiro Alberto Vélez Rivera

Comité Editorial

- Elissa Lister Brugal; República Dominicana. PhD: Literatura, Universidad Complutense, Madrid, España
- Pedro L. Sanmiguel; Puerto Rico. PhD: Historia de América Latina y del Caribe. Profesor Universidad de Puerto Rico.
- Efraín Alzate Salazar.
- Jaime Ovidio Giraldo García
- Gerardo A. Durango Álvarez
- Hemando Salcedo Gutiérrez

Consultores

- Álvaro Bernal; Estados Unidos. PhD: Candidate in Latin American Literature Department of Spanish and Portuguese. The University of Iowa.
- José Olimpo Suárez; Medellín. PhD: Filosofía. Universidad de Antioquia
- Álvaro Cadavid Marulanda, Medellín. PhD: Literatura. Universidad de Antioquia
- Armando Estrada Villa; Medellín. Magister en Ciencias Políticas U.P.B.
- John C. Miller; Estados Unidos. Dr. Lenguas Modernas. Universidad de Colorado, USA

Redacción

- José Raúl Jaramillo Restrepo

Socios Fundadores

- Arnoldo Arcila Echeverry
- Juan Claudio Velásquez Taborda
- Efraín Alzate Salazar
- Hemando Salcedo Gutiérrez

Archivo y Canjes

- Biblioteca * Justiniano Turizo S. * Universidad Autónoma Latinoamericana pedagogica@unaula.edu.co

**Publicación semestral**

Mayo de 2002, N^{os}. 21 - 22

Oficina: Cra. 55 No. 49-51

Tel.: 511 2199 exts. 132 - 138

Fax: 512 3418

Apartados: 3455 y 000613

pedagogica@unaula.edu.co

Tiraje: 1.000 ejemplares

ISSN: 0122-7823

Carátula: *Moebius Band II*

M. C. Escher

Diseño de carátula:

Ricardo Manuel Obando

Preparación editorial:

Círculo de Humanidades

Universidad Autónoma

Latinoamericana,

Impreso en Medellín - Colombia,

por Todográficas

Diseño y diagramación:

Ricardo Manuel Obando

Sabas Mandinga

Medellín, Colombia

Contenido

Presentación.....	5
Vivimos en Ambitos Complejos	9
<i>Ramiro Alberto Vélez Rivera.</i>	
La Escuela como un Sistema Complejo	
Elementos epistémicos para repensar la escuela.....	18
<i>Hernando Salcedo Gutiérrez.</i>	
El Pensar Complejo.....	49
<i>Beatriz E. García L.</i>	
Algunas Razones para Considerar la Didáctica	
como un Sistema Complejo.....	62
<i>Elvia María González Agudelo.</i>	
¿Lo Complejo es Complicado?.....	75
<i>Jason Orozco Guzmán..</i>	
Comportamiento de Entidades Subestatales en Procesos Integrativos....	80
<i>Alberto J. Sosa - Celia Mayer.</i>	
Los primeros Registros de Nuestra Otredad a partir de Colón, Cortés y	
Bernal Díaz del Castillo: De la Conquista a Nuestra Realidad Actual Latinoa-	
mericana.....	97
<i>Álvaro Bernal.</i>	
Estado de Derecho: Una aproximación al Derecho y la Democracia, desde	
Habermas y Ferrajoli.....	110
<i>Gerardo Durango Álvarez.</i>	
Educación y Cultura del Vacío.....	132
<i>Wilson Márquez Estrada.</i>	
Ciudad y Escuela, espacios de Interacción Intercultural.....	140
<i>Álvaro Cadavid Marulanda.</i>	

PROFESORES E INVESTIGADORES

Hernando Salcedo Gutiérrez

Ramiro Alberto Vélez Rivera

Beatriz García Londoño

Elvia María González

Bernardo Barragán

Guillermo Arismendi Díaz

Alberto J. Sosa

Celia Meyer

Álvaro Bernal

Gerardo Durango Álvarez

Efraín Alzate Salazar

APOYO EDITORIAL

Sabas Mandinga



Esta revista fue financiada por la
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA

PRESENTACIÓN

Entregamos a la comunidad académica del país las revistas N°s 21 y 22 del Círculo de Humanidades de la Universidad Autónoma Latinoamericana, de Medellín, en esta oportunidad haciendo énfasis en una temática de carácter polémico en los espacios intelectuales:

“El Pensamiento Complejo”

Una mirada a las particulares circunstancias que mueven el mundo en estos momentos, es difícil hacerla desde determinismos, o paradigmas ya superados y que nos acompañan desde el siglo XVIII. Hoy, en la aventura de la vida, nos encontramos con fenómenos que no imaginaron los grandes hombres de la ciencia o los grandes exponentes de paradigmas políticos, económicos y sociales.

“Nadie se baña dos veces en el mismo río” parece ser la consigna que debemos asumir, para mirar desde allí las nuevas realidades, sin temor; de lo contrario estaremos divagando de manera fantasiosa en un universo que ya no existe; esa parece ser la observancia de Edgar Morin y otros estudiosos de la complejidad: a ello le queremos apostar desde esta revista, y esperamos por lo menos plantear inquietudes en el ámbito académico.

Karl Popper en su texto «El reconocimiento de mi ignorancia», nos motiva a la búsqueda de la verdad y no a ser portadores de la verdad, lo que resultaría mesiánico y esa no es la consigna de los textos que ponemos a consideración de nuestros lectores; teniendo en cuenta la visión popperiana, con generosidad y rigurosidad proponemos debate a partir de los textos y autores siguientes:

Ramiro Alberto Vélez Rivera en su ensayo “Vivimos en ámbitos complejos” observa cómo la sociedad mundial está sorprendida, porque un haz ha cruzado las efigies históricas; los símbolos intocables y las utopías, cayeron. Transformaciones éstas que se dan en el contexto de las sociedades complejas, lo que llega a redefinir totalmente la vida en comunidad; igualmente los ideales personales y las relaciones que la humanidad teje en su entorno local e internacional. El profesor Vélez Rivera, nos llama a no caer en la desesperanza sino a la rigurosidad para comprender los ámbitos complejos a los que nos enfrentamos.

Nuestra Revista ha tenido un especial interés por temas que se relacionan con la educación y con los procesos intelectuales que se dan en diferentes esferas de lo público y lo privado; de ahí la propuesta que nos aporta el

filósofo y psicólogo Hernando Salcedo Gutiérrez, cuando nos lleva con elegancia y profundidad al tema : “La Escuela Como un Sistema Complejo”. Sostiene que al evaluar el sistema educativo nuestro desde la perspectiva de la producción de conocimiento científico, es decir desde la perspectiva cognitiva, se puede llegar a la conclusión que éste siempre ha estado en crisis y queda la sensación de que nunca hemos tenido un modelo educativo que se encaminara seriamente por los linderos de la ciencia y el conocimiento.

La profesora Beatriz E. García L., de la UPB, hace su aporte al debate intelectual con el tema “el pensar complejo”; sus inquietudes son parte del trabajo académico que desempeña en las universidades de la ciudad, y haciendo un recorrido por los senderos de la mitología griega nos entrega este aporte: No hay una sola lógica, y con sólidos argumentos propone la existencia de una pluralidad de lógicas, lo que es posible apreciar desde un fuerte pluralismo.

Siguiendo el hilo conductor de la revista, la profesora de la Universidad de Antioquia, Elvia María González Agudelo, nos presenta su ensayo:

«Algunas razones para considerar la didáctica como un sistema complejo»: encuentra cómo la educación se da para satisfacer la necesidad de la formación de las nuevas generaciones. La formación de los ciudadanos de un país es una de las tareas priorizadas de cualquier sociedad. Mediante la educación se asegura la herencia cultural del hombre y, al mismo tiempo, la transformación de esa cultura para el bien de la comunidad.

Jason Orozco Guzmán, director ejecutivo del proyecto Fénix, quiso hacer su aporte intelectual para dimensionar el debate con el tema: «¿Lo complejo es complicado»? Desde esta pregunta encuentra que son comunes en la sociedad colombiana dos planteamientos: uno, es la aceptación inmediata, otro, la negación absoluta. Es difícil encontrar análisis que posibiliten decisiones radicales y al mismo tiempo equilibradas; es el caso de lo complejo y lo simple, y su relación dialógica necesaria para la nueva educación.

Albert J. Sosa y Celia Meyer, de AMERSUR y estudiosos de la problemática sudamericana, ofrecen a los lectores sus inquietudes desde los ámbitos internacionales, y con ello permiten observar temas de alta complejidad con el ensayo: «Comportamientos de entidades subestatales en procesos integrativos»: encuentran varios interrogantes para lograr procesos de cooperación a nivel de sudamérica. Plantean la manera como la globalización

y el MERCOSUR desestructuraron y reestructuraron las regiones subestatales de los Estados miembros y asociados y plantean preguntas:

¿Cuál es la situación de las diversas regiones subestatales para afrontar la evolución probable del MERCOSUR y de los factores influyentes de la economía mundial?

Alvaro Bernal, colombiano especialista en literatura y estudiante en los actuales momentos en The University Of Iowa Estados Unidos, propone un artículo que relaciona historia y literatura titulado "Los primeros registros acerca de nuestra otredad a partir de Colón, Cortés y Bernal Díaz del Castillo" todo un recorrido histórico literario desde la conquista hasta la realidad actual. De manera magistral rastrea aspectos fundamentales de nuestras raíces históricas, para llevarnos por los imaginarios individuales y colectivos de una herencia lingüística y cultural.

Gerardo Durango Álvarez, especialista en cultura política de la UNAULA y con estudios en derechos fundamentales en España, en temas para el debate nos presenta el tema: Estado de Derecho : una aproximación al derecho y la democracia, desde Habermas y Ferrajoli; propone una visión amplia desde los Derechos fundamentales.

Así mismo, Wilson Márquez Estrada profesor de la Universidad Nacional y de la UNAULA con su tema " Educación y Cultura del Vacío" hace una crítica a los estudiantes posmodernos que han ido olvidando sus compromisos intelectuales para quedarse en una cultura del vacío.

El profesor Alvaro Cadavid M., de la universidad de Antioquia, presenta su ensayo para el debate intelectual con el tema: "Ciudad y escuela, espacios de interacción intercultural"; hace un recorrido por los espacios culturales que el hombre de la ciudad recorre y encuentra que las expresiones culturales se constituyen en el espacio donde niños, niñas, jóvenes y adultos mayores expresan creativamente su imaginario, sus visiones de ciudad, nación, familia y escuela.

Esperamos crear inquietudes en nuestros lectores, y propiciar espacios para el debate.

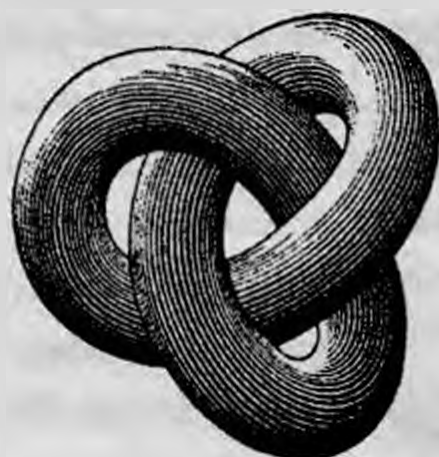
El Director.



M. C. ESCHER - RETRATO DE G.A. ESCHER

VIVIMOS EN ÁMBITOS COMPLEJOS

Ramiro Alberto Vélez Rivera*



La sociedad mundial actual está sorprendida, porque un haz ha cruzado sus efigies históricas, los símbolos intocables y las utopías cayeron despiadadamente. Estas transformaciones se producen en el contexto de sociedades complejas, ámbitos que redefinen totalmente la vida en comunidad, los ideales personales y las relaciones que la humanidad teje con sus entornos locales e internacionales.

Este texto invita a tomar en serio los acontecimientos que marcarán el ritmo de vida en las próximas décadas en Colombia y la escena internacional.

Sociedades planas y décadas de transición

El elemento clave para el surgimiento de las sociedades occidentales, es el horizonte temporal, en el cual se plasmaron los ideales, la concepción de futuro y la idea ambigua del presente. Es la figura del tiempo la principal invención que occidente ha entregado a los siglos, las comunidades y las décadas posteriores a la Grecia clásica y a la infausta modernidad.

*. Profesor UNAULA, especialista en Cultura Política, subdirector Revista Círculo de Humanidades de UNAULA



ABSTRACT

Vivimos en ámbitos complejos, es un texto tramado sobre tres escenarios, que demuestran el impacto de las sociedades complejas en ámbitos políticos tocados por las espirales de la complejidad. Destacar el desplome de dimensiones sociales vinculadas con el pensamiento y la verdad unidimensionales. Visualizar las relocalizaciones políticas en contextos trazados en la complejidad y el contacto con herramientas de análisis sobre el procedimiento adecuado para penetrar en las macroorganizaciones articuladas en contextos complejos.

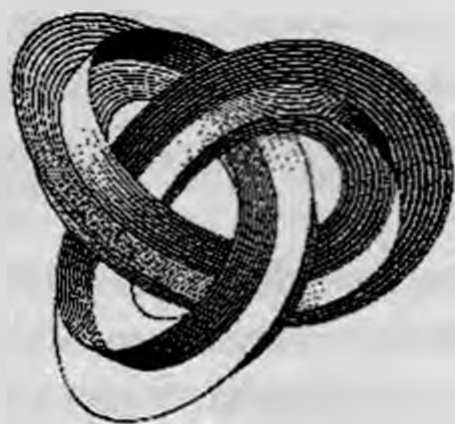
Las personas y las sociedades del siglo veinte vieron pasar crisis económicas, guerras frías y cálidas, renovaciones tecnológicas, mercenarios y utopías; en fin, acontecimientos que marcaron el tronco de lo social y el espíritu de la humanidad. Sin embargo, la única figura que se conservó intacta fue la dimensión del tiempo; éste actuó como almacenamiento de datos y registros, sobre la relación entre hombre y mundo; pero siempre estuvo por encima de las contingencias naturales de la movilidad social. El gran eje visible de la sociedad occidental durante el siglo veinte, fue el monolito inmovible del tiempo.

Colombia no escapó a esta interpretación unidimensional de la sociedad regulada por la mano dura del tiempo; la segunda mitad del siglo veinte demostró que la década de los setenta legitimó la cultura de las píldoras y las revoluciones del pensamiento, la década de los ochenta legitimó el ímpetu de la codicia económica y los noventa en Colombia alumbraron el nacimiento de la decadencia social y el desvanecimiento de los proyectos personales de renovación social. La compulsiva tradición de registrarlo todo en la pizarra del tiempo, también comprometió los hilos internos de la sociedad colombiana, que en las décadas recientes se ocupó de apuntar los principales acontecimientos sobre la crisis y la guerra en el escenario vacío de ámbitos sociales que parecen ocultar personas sin identidad y sin rostro social que, a su vez, se olvidan de su presente por perseguir la nostalgia del futuro incumplido.

La dimensión del tiempo produjo en consecuencia sociedades planas en cuya superficie podemos observar pequeñas y grandes manchas producto de la evolución temporal, sociedades que en el fondo actúan mecánicamente produciendo calendarios en serie, desprovistos de toda influencia humana. Las sociedades planas son el efecto de la historia sin sociedad y de acontecimientos colectivos sin una clara presencia de grupos de personas pensando sus ámbitos y su presente. Observamos en la superficie plana de la sociedad colombiana, pequeños y grandes cortes que recuerdan el decaimiento económico de los treinta, el matrimonio partidista del frente nacional, la huída de algún caudillo gracias al magnicidio, el ascenso y el descenso de propuestas constitucionales inútiles y el advenimiento de algún milenarismo gracias al cambio de traje temporal, porque un siglo se tragará a otro.

El panorama descrito hasta ahora, indica que el tiempo avanza sin perturbaciones; sin embargo, el reinado de las sociedades planas de tiempo impuesto está a punto de desplomarse gracias a que el paso de un siglo a otro produce cortes y choque entre tiempos, lugares, personas y contextos críticos que no permitieron el simple cambio de calendario. El panorama resultante es algo más complejo, considerando que las texturas y la tridimensionalidad rompieron la superficie plana de aquellas sociedades y en consecuencia estamos situados frente a horizontes sociales multidimensionales, transversales, asistidos por una inevitable extinción del tiempo como única especie sobreviviente de la herencia occidental.

El dispositivo que activó el estremecimiento descrito para el surgimiento de ámbitos sociales multipolares, se denomina la década de transición. Ésta actúa como aglutinante de los acontecimientos humanos y sociales que durante interminables décadas se lanzaron al cosmos del olvido y que gracias al efecto bumerán han regresado con propia fuerza y con dinámicas multidireccionales que se cortan entre sí hasta producir un escenario social enmarañado con diversas entradas y salidas que perforan en todos los sentidos el delicado celofán de las sociedades planas.



...la estabilidad política y la seguridad pública han registrado cambios de fondo y de semblante, considerando que la complejidad actúa como una lezna que perfora aquellos ideales...

La década de transición (que estamos viviendo) ha permitido el surgimiento de las sociedades complejas que trastrocan por igual a los Estados con claras perspectivas de desarrollo y a los países que están construyendo su idea de progreso económico y social. Las sociedades complejas alimentan su trama con restos de acontecimientos personales y colectivos que se autolegitiman gracias a que poseen ímpetu y fuerza propia.

La sociedad colombiana correspondiente a la década de transición, igualmente está intervenida por los propósitos de la complejidad; son justificados entonces el rápido desprendimiento del Estado central y la sociedad local, la autolegitimación de fuerzas que privatizan porciones de la escena pública, intereses federalistas que invocan el desmembramiento territorial de la república, el grito de apocalípticos que anuncian la agudización de la crisis; éstos y otros vectores sociales penetran incesantemente la vieja concepción dualista de la sociedad colombiana. También la vida municipal, las calles, la cotidianeidad, la guerra que nos merecemos, la decadencia académica, las disputas de género y la pérdida de sentido de lo universal a cambio de lo local, son acciones reales que califican a la sociedad colombiana como ámbito social de complejidades.

TENDENCIAS AL RIESGO, MEZCLAS DE RAZAS Y LEGIONES DE DESIGUALES

Las sociedades planas sustentaron su existencia gracias a la idea de la estabilidad política basada en armonías jurídicas formales y una extendida concepción de seguridad pública sustentada en órdenes administrativos y castrenses. Sin embargo, la estabilidad política y la seguridad pública han registrado cambios de fondo y de semblante, considerando que la complejidad actúa como una lezna que perfora aquellos ideales que rápidamente pierden su tamaño utópico y son sustituidos por otras realidades y contradicciones sociales asistidas por órdenes sociales desinteresados de la sacralización histórica. En consecuencia, las sociedades planas rápidamente se han diluido en las recientes sociedades complejas que proponen nuevos ámbitos de concreción política y nichos que lanzan a la esfera pública eventos, elementos y actores inéditos, decididamente desconfiguradores del orden político clásico.



El efecto notable de ámbitos complejos originantes de nuevas realidades sociales abrigados por cosmovisiones plurales, es la sociedad del riesgo. Las sociedades apacibles, estables y seguras perdieron su sentido histórico y están sustituidas por una fuerte tendencia al riesgo y a las influencias internacionales sobre el funcionamiento interno de lo social.

Las personas tradicionalmente resignaron sus pretensiones a la seguridad; el escenario actual es otro, los grupos de personas debemos habituarnos a la administración del riesgo producido por la vida social, formarnos en la administración de la complejidad implicará que las comunidades diseñen estrategias para convivir con el impacto de la guerra, los resultados de la cultura de los narcóticos y sortear con solvencia los efectos naturales de economías desgastadas por una alta inversión teórica y mínima creatividad en la producción de riqueza pública. Las influencias del continuo riesgo en la vida pública, igualmente modifican las conductas normativas y las relaciones entre particulares y exige de igual modo prepararse para habitar sociedades sin futuro, con una concepción del presente basado en la conveniencia y no en la utopía.

Las sociedades complejas que actúan en diversas direcciones a un tiempo, encuentran en los ámbitos del riesgo una estrategia fundante de nuevos panoramas sociales que obligan a las sociedades tradicionales despertar de la hipnosis ocasionada por el vaivén del péndulo histórico que la humanidad movió para adormecer el ímpetu de las personas que en otras décadas formularon preguntas sin respuestas claras.

El riesgo es el criterio que abre nuevos caminos sociales para que grupos de ciudadanos se apoderen de las decisiones relevantes de sus entornos, la complejidad a su vez representa el escenario legitimante de personas y realidades basadas en la administración de acontecimientos impensados hasta hace poco tiempo, es decir, el cambio de deuda externa por riqueza ambiental, la invasión de las ciudades por espíritus sicóticos despedidos de los sanatorios, legiones de pobres que atraviesan el planeta, el resurgimiento de esoterismos salvíficos, el crecimiento de la xenofobia y la mezcla indiscriminada de razas y culturas, son acontecimientos inocultables que complejizan el panorama social y adoptan la cultura del riesgo como el símbolo de la nueva convivencia en el mundo entero.

¿ES POSIBLE DESCIFRAR LA COMPLEJIDAD?

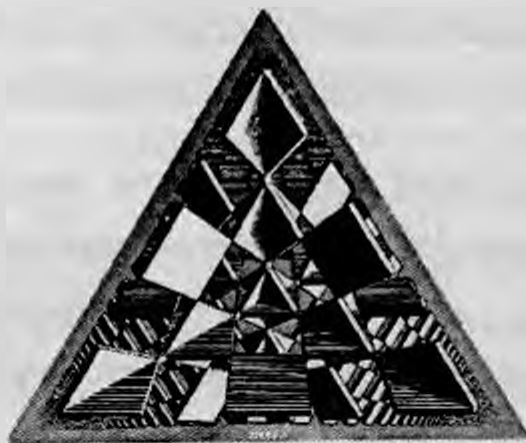
Los ámbitos complejos han mojado todas las formas posibles de vida social y han penetrado las clásicas formas de orden estatal; por lo tanto, asistimos al redimensionamiento de la esfera pública en el mundo actual, considerando que las conveniencias, el interés extremo y el riesgo son elementos comunes en la actuación interna de las organizaciones, las personas y las sociedades. Se multiplican las visuales sociales y se concentran en chips las nuevas realidades humanas que ahora son virtuales para garantizar la perpetuación de la dependencia del hombre a la máquina y lograr que el planeta tierra sea un globo pateado en todas las direcciones que los grupos de personas deseen según su apetito.

De entrada, las consecuencias naturales de las sociedades complejas parecen irresolubles; sin embargo, una reflexión de fondo permite observar que en contravía ésta es la sociedad de la renovación, las oportunidades y el reencuentro de las personas con la identidad de su presente. En esta perspectiva conviene explorar en las estrategias para incursionar en la complejidad y lograr salir ileso y con las manos llenas de alternativas para convivir con tendencias al riesgo y el imperativo del interés y la conveniencia.

- Asociarse a los sistemas de información permite a las personas habitar en el punto clave de las sociedades complejas, gracias a que es necesario transformar las cataratas de información en conocimiento de utilidad pública. Las sociedades de la información y el conocimiento permiten a las comunidades penetrar en la complejidad y ganarse en ella un lugar de privilegio, por cuanto la inteligencia y sus variantes garantizan nuevas formas de civilidad y convivencia en el marco de ámbitos complejos.
- La destrucción del Poder como lucha de dos contrarios, permite a los ciudadanos portar porciones de Poder adquiridos en la capacidad de transferir conocimiento y administrar el riesgo social; por lo tanto, hacerse a pedazos de Poder orientados racionalmente es una condición de lujo para convivir en la complejidad.

- Legitimar competencias locales orientadas por comunidades que administran el riesgo, es una oportunidad notable para descifrar el tramado complejo. Las influencias políticas, constitucionales y administrativas observadas en perspectiva local permiten a las personas interactuar en la complejidad y garantizar que el desarrollo internacional se vincule directamente con los propósitos locales de progreso.
- La diversificación de la vida académica a partir de la implementación de enfoques sociales, produce cortes transversales en la sociedad compleja y deja observar las competencias que la constituyen; por lo tanto, definir la complejidad en perspectiva multidisciplinar es el desafío superlativo de las nuevas generaciones académicas. La complejidad explicada como sumatoria de competencias institucionales, cognitivas y sociales, exige que los objetos académicos se transformen en criterios de argumentación convenientes al progreso social.

Las herramientas descritas permitirán a las comunidades humanas de la sociedad occidental actual, propiciar escenarios complejos de convivencia que incluyen la ciudadanía y su diversidad para condenar al destierro último la exclusión social. Igualmente, el panorama de las oportunidades se abre para opciones políticas y personales históricamente olvidadas, la multiplicación consciente de nichos sociales y científicos se legitiman en las sociedades complejas que nos corresponde habitar. (H)



LA ESCUELA COMO UN SISTEMA COMPLEJO ELEMENTOS EPISTÉMICOS PARA REPENSAR LA ESCUELA*

*Hernando Salcedo Gutiérrez***

"En la educación se trata de transformar la información en conocimiento, de transformar el conocimiento en sapiencia y hacerlo orientando a estas finalidades"

Edgar Morin

INTRODUCCIÓN

Se ha vuelto lugar común afirmar hoy que la Escuela está pasando por uno de sus peores momentos. El mundo desarrollado, como el tercer mundo, reporta una crisis de su aparato escolar desde hace ya algunas décadas. Los diagnósticos no se han hecho esperar, y han surgido las más variadas respuestas a tal acontecimiento.

Sin lugar a dudas, muchos son los factores que intervienen en la crisis del aparato escolar, como intervienen en la crisis de cualquier otro sistema. Ningún sistema, por simple que sea, entra en crisis por un único factor. Incluso los factores que hacen fuerte a un sistema, son responsables también de la crisis del mismo, sencillamente porque están presentes en el sistema.

Pienso, además, que no es el aparato escolar el único sistema que está en crisis en el mundo occidental. El aparato escolar es fruto de la sociedad en que vivimos y es productor, a su vez, de sociedad. Es reflejo y es reflector del sistema socio-cultural.

* El presente ensayo es el primer capítulo, aún en borrador, de lo que pretende ser un texto que muestre las posibilidades del pensamiento complejo. El hilo conductor es la educación, pero la intención es, por supuesto, mucho más amplia. De la discusión que pueda generar el ensayo, depende que siga siendo un borrador.

** El autor ha realizado estudios de Filosofía e Historia en la UNAULA y de Psicología en la Universidad de Antioquia. Especialista en Cultura Política y en Docencia de las Ciencias Sociales. Profesor en UNAULA.

Pero cuando relaciono Escuela y medio sociocultural e introduzco la variable crisis, siempre me asalta la duda: ¿Qué significa que una sociedad esté en crisis? ¿Qué significa que un elemento sociocultural como la escuela esté en crisis?

Si evalúo el sistema educativo nuestro desde la perspectiva de la producción de conocimiento científico, es decir, desde una perspectiva eminentemente cognitiva, entonces debo concluir que éste siempre ha estado en crisis: nosotros nunca hemos tenido un modelo educativo de tal tipo. Si lo hago desde una perspectiva humanista, es decir, si suponemos que el proceso escolar era para hacer mejores humanos, humanos capaces de convivir con el otro diferente, creo que llegaremos a la misma conclusión. E igual me sucede si lo hago desde la perspectiva de las emociones o desde el arte. Mi pregunta es, pues: ¿Cuál es el rasero que debo usar para concluir la crisis de hoy? Ello me permitiría diferenciarla de otras crisis en otros momentos históricos.

Es posible valernos de esta duda para introducirnos en una región poco explorada por nosotros cuando reflexionamos hoy sobre el proceso escolar. Dudo de que nuestra educación esté hoy en crisis y voy a partir más bien de la idea de que ella lo ha estado desde siempre. Por lo tanto, el análisis que propongo no es coyuntural, resultado de una crisis, sino un análisis genético, o genealógico. Como diría Foucault, arqueológico. Pero una arqueología que debemos realizar desde una mirada compleja.



ABSTRACT

LA ESCUELA COMO UN SISTEMA COMPLEJO

Nuestra escuela ha sido producto de un modelo de ciencia simplista que no permitió desarrollar en los estudiantes sus capacidades innatas para interrogar al mundo. Repensar los presupuestos epistémicos de tal modelo de escuela desde el paradigma de la Complejidad, es el reto que nos propone este ensayo.

THE SCHOOL AS A COMPLEX SYSTEM

Our school has been product of a model of simplistic science that didn't allow to develop in the students their innate capacities to interrogate the world. The challenge that this essay proposes to us is to rethink the epistemic assumptions of such a school pattern based in the paradigm of Complexity.



Se trata de revisar la historia de nuestra escuela y analizar su dinámica buscando comprender la incidencia de ésta en el pensamiento de las pocas generaciones de colombianos producto de ella. Es decir, analizar cómo aprendieron estos colombianos, cuál era el discurso escolar, si los permeó o no tal discurso. En otros términos, si el proceso escolar les enseñó a pensar, si les permitió tener un pensamiento de alto orden capaz de enfrentar las problemáticas que encontramos en la vida diaria, o sólo fue una ilusión.

Como comprenderán, se trata de todo un Programa de Investigación Científica. Es una labor a mediano plazo y a ejecutar por un sólido equipo de trabajo. No es mi intención aquí, hoy, iniciar tal labor, tan sólo provocarlos para que desde el pensamiento complejo empiecen a desconfiar de la educación que hemos recibido y que estamos impartiendo. La propuesta es sencilla: los reto a mirar lo uno en lo múltiple y lo múltiple en lo uno que hay en nuestras instituciones educativas.

Para poder llevar a cabo mi labor provocativa, debo argumentar tres puntos básicos: *primero*, cómo, genéticamente hablando, construimos una **escuela simple** y qué consecuencias ha traído ello; cuestión que realizaré desde la mirada epistémica que produjo a nuestra Escuela. *Segundo*, La escuela producto de esta mirada. Y *tercero*, una primera aproximación a la mirada compleja de la escuela.

1. LAMIRADA EPISTÉMICA QUE PRODUJO NUESTRA ESCUELA:

EL PARADIGMA DE LA SIMPLICIDAD.

Si bien la educación es una actividad que siempre ha acompañado al ser humano en la medida en la cual el niño y el joven van aprendiendo pautas de los adultos, la Escuela y el proceso de escolarización son bastante nuevos. El usar un espacio determinado para aprender y enseñar algunos elementos que la cultura considera básicos, en occidente lo podemos remontar a los griegos del período clásico, cuando éstos usaban los servicios de un esclavo especializado, el pedagogo, para que le enseñara a los hijos del amo los conocimientos básicos: retórica, escritura, matemáticas.

Este modelo transmisionista empieza a resquebrajarse con la introducción de las discusiones de corte filosófico en la cultura griega. Ahora importará no solamente transmitir una serie de saberes sino también producirlos. La Academia y el Liceo son frutos de tal ideal. A ellos no se iba solamente a perpetuar el saber existente sino precisamente a encontrar el saber más válido, el saber epistémico, ese que hoy en día llamamos conocimiento científico.

Las sociedades complejas que actúan en diversas direcciones a un tiempo, encuentran en los ámbitos del riesgo una estrategia fundante de nuevos panoramas sociales



Si evalúo el sistema educativo nuestro desde la perspectiva de la producción de conocimiento científico, es decir, desde una perspectiva eminentemente cognitiva, entonces debo concluir que éste siempre ha estado en crisis: nosotros nunca hemos tenido un modelo educativo de tal tipo.

Pero no era un encuentro fortuito ni una dádiva de los dioses o de los maestros: era una búsqueda a partir de la reflexión y la discusión, del observar la naturaleza, del observarse a sí mismo, a la sociedad y al otro diferente.

Creo que desde entonces a la Escuela la ha iluminado el ideal de la producción de conocimiento válido. A ella vamos, pensamos en occidente, a saber verdades. Independientemente de que a ella vayamos también a jugar y a pasar bueno, a socializarnos y conocer las reglas por las que debe regirse todo ser humano que viva en esa cultura, independientemente de ello, la escuela es desde sus inicios para saber más, para tener más conocimientos de mejor calidad cuando de resolver algún problema se trata. Esperamos de alguien que haya pasado por el proceso de escolarización, que resuelva problemas de manera más eficaz que el que no haya pasado. Problemas de todo tipo: sociales, naturales, subjetivos.

Múltiples preguntas surgen si aceptamos el razonamiento anterior: ¿Quién sabe más que otro? ¿Qué se entiende por resolver problemas más eficazmente que otros? ¿Cuándo un conocimiento es mejor que otro? ¿Cómo se produce un conocimiento válido en la mente? ¿Existen técnicas para transmitir tales conocimientos? ¿Puedo medir todo eso? Todas ellas las encontramos respondidas en la historia del pensamiento filosófico y científico.

Hoy me interesa abordar una y espero que desde ella logre atrapar a muchas otras, y es la siguiente: ¿cómo ha pensado la cultura occidental que se produce el saber válido? Creo que desde aquí lograremos entender cómo se fue estructurando epistémicamente desde una visión simple nuestra escuela.

1.1 LA PREGUNTA POR EL SABER VÁLIDO: LO EPISTÉMICO.

Como ustedes recordarán, desde sus inicios los griegos supusieron que el saber válido estaba íntimamente unido con la verdad. Este saber más válido lo era porque era verdadero. Era el saber que ellos denominaban EPISTÉMICO. Por tanto, “Contrariamente a lo que se cree, el concepto EPISTEMOLOGÍA hunde sus raíces en el mundo filosófico griego y no en el mundo de la ciencia como producción moderna. Es, por lo tanto, un concepto pre-moderno, pre-científico, entendiendo esto último en la forma como concebimos hoy la ciencia. Con tal concepto, los griegos se referían al saber racional sobre las cosas, en oposición al saber mítico.

Tal saber era, pues, causal y superior al conocimiento “práctico” de las cosas o “techné” y al saber elemental que nos daba la experiencia cotidiana. En su acepción literal, “*Episteme*”, significaba “*Erguirse por encima de*”; en este sentido, erguirse por encima de los otros saberes, encontrándose sólo por debajo del conocimiento filosófico, saber supremo que se encargaba de dar las respuestas últimas y definitivas a todos los interrogantes del hombre”¹.

El término Episteme pasó luego al latín bajo el concepto de SCIENTIA, traducido luego al español como CIENCIA. Surgida la ciencia en su acepción moderna, se adopta el concepto epistemología para referirse al discurso sobre la ciencia, es decir como el discurso que se ocupa de la normativización de la ciencia, del método científico y de la crítica a teorías científicas

Como ustedes ya sabrán, desde esta acepción antigua todo lo existente podía explicarse porque los fenómenos tenían un cierto orden, una cierta esencia que los humanos podían comprender. Fíjense que precisamente de allí proviene la idea que los griegos tenían del universo: para ellos era un COSMOS, es decir, orden. La naturaleza, lo existente, era ordenado y nosotros teníamos la facultad de acceder a ese orden, de explicarlo. Cuando lo lográbamos, producíamos un saber válido o epistémico.

Cuando en la edad moderna inauguramos el tipo de conocimiento denominado Ciencia, no dudamos en llamar Epistemología al tipo de discurso sobre la ciencia o sobre las teorías científicas. La razón de esto último es que la ciencia fue postulada como la forma de conocimiento por excelencia, único conocimiento válido, y necesitaba por ello de una teoría meta-científica que la regulara. Cómo llegó a suceder que la ciencia se concibiera como el único conocimiento válido, es el próximo paso a dar. Veamos:



1.2 LA CIENCIA COMO ÚNICO CONOCIMIENTO VÁLIDO

Desde el mismo momento del surgimiento de la pregunta por lo epistémico nos preguntamos si realmente podía conocerse y qué era el conocimiento, obteniéndose la respuesta según la corriente o posición filosófica en que se estuviera inscrito. Así, por ejemplo, si la respuesta al primer interrogante era negativa, estamos dentro de la corriente llamada escepticismo. Si era afirmativa, existían dos posiciones, dependiendo de la respuesta a la pregunta ¿cómo podemos conocer? Si la respuesta es que conocemos gracias a nuestro intelecto o alma, estamos ante corrientes subjetivistas o idealistas, corrientes que suponen que gracias al sujeto, es decir, al hombre y su facultad de pensar, es como podemos conocer. Ahora bien, si la respuesta es que conocemos gracias al objeto, a la cosa que se nos brinda, se nos da, estamos ante corrientes objetivistas y/o empiristas.

En síntesis, el problema del conocimiento ha girado tradicionalmente en torno al énfasis que se haga o bien al sujeto o bien al objeto. Cuando aparece la ciencia en escena, época moderna, no hace más que retomar estos postulados filosóficos, imponiéndose el ala objetivista o empirista, que llega a su máxima exposición con los positivistas. ¿Qué suponía tal vertiente? Su primer exponente sistemático, A. Comte, dejó delineado lo que sería tal corriente: Primero, que no hay relación entre sujeto y objeto, es decir, que los hechos que derivan exclusivamente de la observación y la experimentación, pueden ser analizados de forma neutra y objetiva.

Segundo, la “regla fundamental es que toda proposición que no pueda reducirse estrictamente al mero enunciado de un hecho, particular o general, no puede ofrecer ningún sentido real e inteligible”². Tercero, “Cualquiera que sea el modo, racional o experimental, de llegar a su descubrimiento, su eficacia científica resulta exclusivamente de su conformidad, directa o indirecta, con los fenómenos observados”³.

Así, desde ese momento, se deja de lado todo intento de hacer especulaciones metafísicas sobre cualquier objeto, fenómeno o ser humano observado. En palabras de Comte: “Se ha subordinado la imaginación a la observación”⁴.

Este positivismo comteano, denominado también clásico, sufrió variaciones a partir del CÍRCULO DE VIENA, pero de una forma u otra los que hoy denominamos positivistas comparten sus principios básicos, que podemos sintetizar así³:

- El rechazo a tomar en consideración toda proposición cuyo contenido no mantenga directa o indirectamente ninguna correspondencia con los hechos comprobados.
- No considera que exista diferencia real entre la esencia, es decir, la estructura general de las significaciones, y el hecho, es decir, el fenómeno.
- Refuta todo juicio de valor que no pueda apoyarse sobre ninguna actitud científica.
- Considera que el “Conocimiento” es sólo el conocimiento científico.
- La verdad es todo aquello que pueda verificarse empíricamente.
- Considera que la ciencia es la única portadora de la verdad.

Los positivistas, sobre todo los del Círculo de Viena, eran de la idea que la ciencia procedía de forma INDUCTIVA: observamos un hecho, lo observamos de nuevo, lo hacemos muchas veces, luego podemos generalizar, concluir una LEY. Por ejemplo: Ayer observé un cisne blanco, Hoy, muchos cisnes blancos: siempre he observado cisnes blancos. Puedo, pues, deducir que todos los cisnes son blancos. Los hechos me llevaron a ello. Éste es el famoso principio de verificación de la ciencia.

Este planteamiento, fisicalista en la medida en que se refiere sólo a objetos “físicos”, pretende utilizar un lenguaje en el cual el sujeto que percibe los hechos no se involucre al expresar sus proposiciones de ese hecho. Por ello, el principal proyecto de estos positivistas fue crear, a partir de la lógica, tal lenguaje, que debía emplear toda disciplina que pretendiera ser ciencia. Así, pues, si una proposición podía ser verificada, ello la convertía en científica, ya que excluía otro tipo de afirmaciones, fruto de las creencias o deseos del investigador.

Desde una perspectiva también empirista, el racionalista crítico Sir Karl Popper demuestra la imposibilidad lógica de argumentar un principio de verificación como el planteado por los positivistas lógicos. La idea de Popper es que “cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que TODOS los cisnes sean blancos”⁶. Ello demostraba que cualquier observación podía acabar con una generalización, cuando en realidad ningún número de observaciones me aseguraría que todos los cisnes sean blancos. El principio es ilógico.

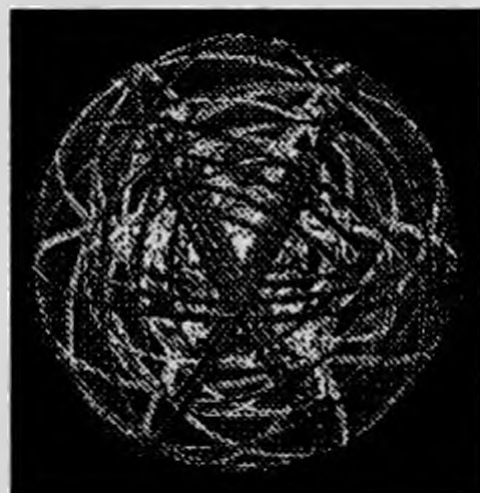
La solución que da Popper al problema es la FALSACIÓN. Ya que no es posible verificar una teoría, lo más lícito es falsarla. En palabras de Popper, “no exigiré que un sistema científico pueda ser seleccionado, de una vez para siempre, en un sentido positivo; pero sí que sea susceptible de selección en un sentido negativo por medio de contrastes o pruebas empíricas: Ha de ser posible refutar por la experiencia un sistema científico empírico”⁷.

Siguiendo con el ejemplo de los cisnes ya enunciado: Lo que debe proponer un científico no es verificar si “todos los cisnes son blancos”, cosa realmente imposible, sino comprobar si “algún cisne es blanco”. Si encontramos algún cisne negro o de otro color distinto al blanco, nuestra hipótesis quedará falsada. De aquí desprende Popper que todo nuestro conocimiento es conjetural, hipotético. Toda teoría que haya resistido los embates de las contrastaciones, la aceptamos provisionalmente, hasta que otra teoría mucho más sólida y fuerte, la desplace. En este sentido, Popper supone que “la ciencia no es un sistema de enunciados seguros y bien asentados, ni uno que avanzase firmemente hacia un estado final. Nuestra ciencia (...) Nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad (...) Aunque la búsqueda de la verdad siga constituyendo el motivo más fuerte de la investigación científica”. Y más adelante nos repite: “El antiguo ideal científico de la episteme -de un conocimiento absolutamente seguro y demostrable- ha mostrado ser un ídolo. La petición de objetividad científica hace inevitable que todo enunciado científico sea provisional para siempre: sin duda, cabe corroborarlo, pero toda corroboración es relativa a otro enunciados que son, a su vez, provisionales. Sólo en nuestras experiencias subjetivas de convicción, en nuestra fe subjetiva, podemos estar absolutamente seguros”⁸.

Popper matiza bastante la posición positivista, pero aun así no logra romper con el empirismo que ha marcado la ciencia desde sus inicios.

Actualmente, es el físico y filósofo de la ciencia Heinz Pagels⁹ quien mejor ilustra esta posición, que podemos denominar, en términos de Habermas, Posición empírico-analítica, o en términos de Morin, Paradigma de la simplicidad.

El punto de partida epistemológico de Pagels es que los científicos no obtienen buenas teorías, teorías científicas, porque se adhieran a una serie de reglas o metapostulados exigidos por los científicos o filósofos. “La indagación científica obtiene resultados -nos dice- porque, al igual que el proceso evolutivo, es un sistema poderosamente selectivo. Las teorías científicas por su designio, son siempre vulnerables y posibles de destrucción, del mismo modo en que una especie, sujeta a la presión ambiental, es posible de extinción. Debido a esa vulnerabilidad, la verdad científica posee la fortaleza derivada de sobrevivir en un medio desafiante”¹⁰. Así, no existe “el método científico” tal y como lo postulan los textos guías. “Los científicos no son educados ni adiestrados para seguir ningún método científico, ni, en verdad, siguen normas más explícitas que, por ejemplo, un empresario o un abogado”¹¹.



«Lo que debe proponer un científico no es verificar si “todos los cisnes son blancos”, cosa realmente imposible, sino comprobar si “algún cisne es blanco»

No obstante, es posible describir lo que hacen los científicos a partir de lo que es el sistema hipotético-deductivo: se efectúa una conjetura con bases firmes, una hipótesis científica, seguida de pruebas rigurosas y críticas. En eso hay mucho de rigor, pero también mucho de inspiración, de intuición.

La pregunta ahora es: ¿Por qué eso da buenos resultados? La respuesta que nos dan los científicos es que ello funciona porque la ciencia estudia un mundo ORDENADO, tal y como lo supusieron los griegos. Por qué está ordenado es algo que se desconoce.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la ciencia es buscar una representación adecuada de la realidad, buscar una teoría de la realidad, un cuadro de la realidad. Y cuando encuentra tal teoría, postular una ley o hipótesis que constituya el nudo central de dicha teoría. Según esto, tales hipótesis o leyes inscritas en esta teoría nos indican que parte de la explicación que damos del mundo es producto de nuestra mente, de nuestra cultura; pero que existe una gran parte, la más importante para la ciencia, que no se comporta así. Es lo que Pagels llama “la estructura invariante de la teoría”:

“La estructura invariante corresponde a esas características de una teoría que son independientes de nuestra descripción específica del territorio de la naturaleza y las reglas que obedece. Si bien está claro que nosotros, en parte, creamos la teoría, ocurre que el territorio y sus reglas, que no son creados por nosotros, deben, por el contrario, ser descubiertos”.¹² Así pues, las reglas de la naturaleza están allí. No importa si creamos que la tierra descansa sobre el lomo de una tortuga o si gira alrededor del sol: en ambos casos la teoría es sobre el mundo real, la tierra.

Existe además lo que Pagels llama “el repertorio de la realidad”, que no es más que lo que existe en el mundo, el “mobiliario del mundo científico”. El átomo pudo haber sido hipótesis en determinado momento, pero se convirtió en repertorio de la realidad cuando fue descubierto. Y si al principio se supuso que era indivisible, ello nos muestra que nuestra comprensión del repertorio de la realidad puede cambiar con el tiempo.

El lenguaje de nuestras teorías no son más que REPRESENTACIONES, descripciones de esos objetos y esas reglas.

Según Pagels, existe la realidad, que es en última instancia la que posibilita la ciencia, dado que es ordenada, existen las reglas que siguen tal realidad y que no las podemos ver con los meros sentidos sino que tenemos que descubrirlas; y existe la representación o teoría, fruto de esa rigurosa investigación.

Ahora bien, en este plan de construir una Teoría de la ciencia que permita la mayor objetividad posible, los científicos, por lo menos los que propugnan por una concepción fuerte de ciencia, han acordado seguir como criterio racional de objetividad el famoso **criterio de investigación**, que puede enunciarse así:¹³



Un conocimiento puede considerarse objetivo si:

- a) Es independiente del sistema del observador (independiente de la conciencia del observador, de su cambio de posición y de su perspectiva, de su tendencia emocional y de sus elementos subjetivos).
- b) Es independiente del sistema de referencia.
- c) Es independiente del método para su obtención.
- d) Es independiente de las convenciones.
- e) Es accesible, comprensible y criticable intersubjetivamente (la ciencia y el conocimiento no pueden ser un asunto privado y, por ello, han de ser transmitidos, para lo cual se necesita un lenguaje común y preciso).
- f) Es comprobable, aceptable y reconocible intersubjetivamente (cada uno ha de estar en condiciones de poder comprobar el enunciado) (intersubjetividad significa aquí, de momento, igual para varios o todos los observadores).
- g) Se refiere al mundo real (objetos) y es "verdadero" de acuerdo a los hechos.

1.3 EL PARADIGMA DE LA SIMPLICIDAD

¿Qué podemos entender en este entramado por Paradigma de la Simplicidad? Vamos a entender por ello el conjunto de ideas sobre el mundo objetivo, social y subjetivo producto de la concepción epistémica clásica, forjada por hombres como Copérnico, Galileo, Descartes y Newton y que esgrimen cuatro principios fundamentales: la inmutabilidad, la universalidad, la reversibilidad y la irrefragabilidad. Esta concepción parte de la idea de que el universo es una máquina perfecta, de un orden absoluto, inmortal, eterno, regido por leyes que no conocemos, pero que podemos llegar a descubrir si empleamos correctamente el método científico anteriormente expuesto. Concibe la naturaleza como externa al hombre, objetiva, y susceptible de ser conocida y dominada.

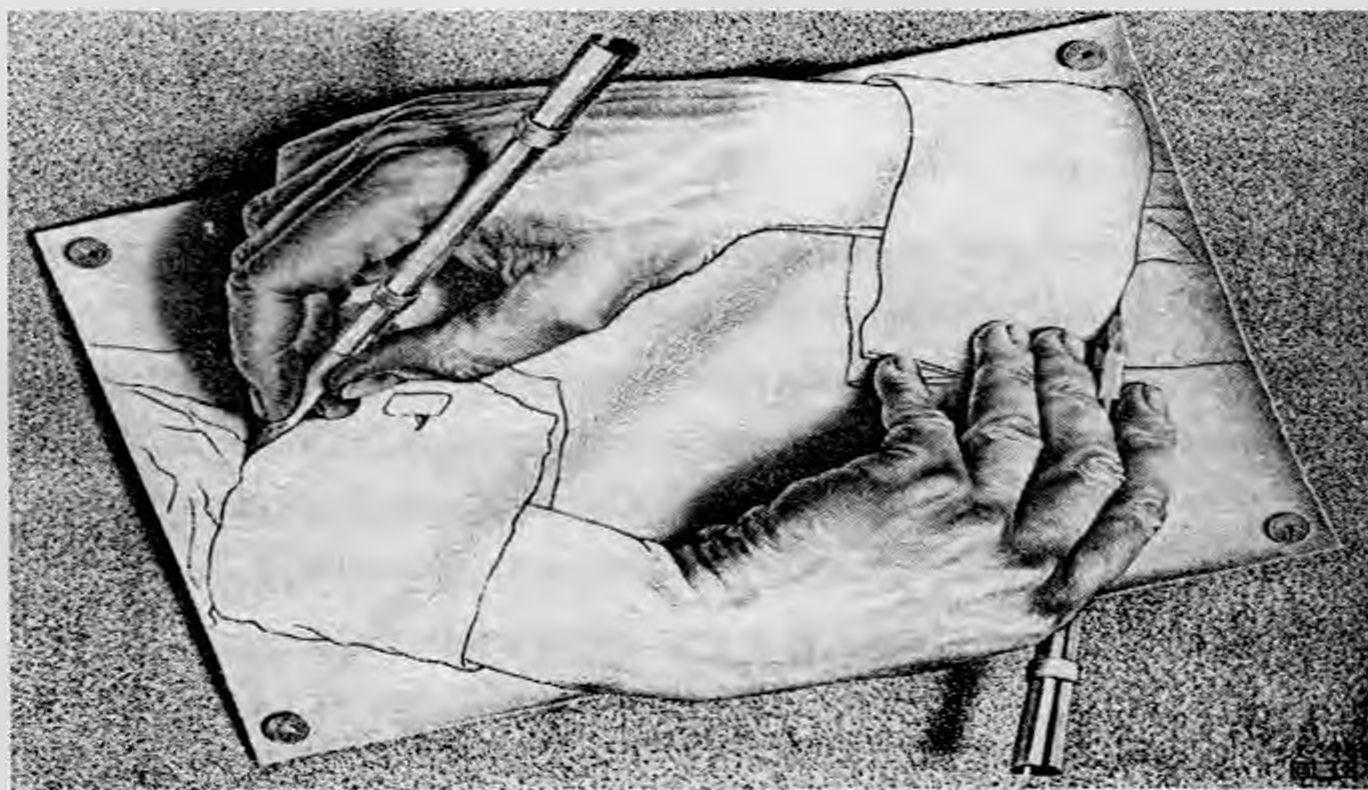
Desde este paradigma, se considera como una virtud dividir los elementos del mundo en múltiples partes para poder estudiarlas; por eso, separa lo que está ligado (disyunción) reivindicando la super-especialización o bien unifica lo que es diverso (reducción). En ambos momentos ve lo UNO y lo MÚLTIPLE, pero no puede entender que lo UNO también puede ser al mismo tiempo MÚLTIPLE. El principio que direcciona estas ideas es que “El todo es la suma de las partes”.

En relación al ser humano, parte de la idea de que es evidentemente un ser biológico y cultural, que se desenvuelve en el medio del lenguaje. Pero en sus estudios desune estas dos realidades o reduce una a la otra. Estudia biológicamente al ser humano en laboratorios de anatomía o de fisiología, etc., y estudia al humano como ser cultural en las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. Estudia el cerebro como órgano biológico y estudia por aparte la mente como realidad psicológica.

No es más que un intento por demostrar que lo simple es lo que reina en el universo, que a pesar del aparente desorden en que se nos presenta el mundo, detrás está el orden, pues “la naturaleza es sabia”. Nada dejó al azar, nada está aquí porque sí. El desorden en la naturaleza es patológico, enfermizo y hay que rechazarlo.

Si bien en sus inicios el paradigma de la simplicidad se la juega con una idea absoluta de verdad y luego la va matizando, aun así, su concepción no da lugar para la incertidumbre.





M.C. ESCHER MANOS DIBUJANDO

2 LAS ESCUELAS PRODUCTO DE ESTE PARADIGMA

Como bien lo demostró la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, el positivismo se metió en todas las esferas de la vida. Inundó la esfera socio-cultural y se convirtió en la forma por excelencia de ver el mundo. Su idea simple de la ciencia, el cosmos, la vida y la cultura se convirtió, para ser consecuentes con su modelo, en ley general.

¿Cómo se introdujo este modelo de ciencia en las escuelas? Simple: en un medio nos desenvolvemos, por lo regular, desde el paradigma reinante. De lo contrario seremos raros y no nos dejarán actuar. Éste era el modelo de ciencia reinante, era el paradigma, desde él se veía el mundo. Por tanto, las escuelas de los países desarrollados, las escuelas con pretensiones de desarrollar científicos, iluminaban su mirada desde este modelo. Desde el criterio verificacionista, falsacionista o desde el último criterio de investigación acordado, se educaba a los estudiantes. Este es el responsable de los científicos de hoy, por lo menos de gran parte de ellos. La actual generación de científicos es resultado del modelo positivo de investigación, del modelo empírico-analítico, es decir, del paradigma de la simplicidad. Con todas sus virtudes y todos sus defectos.

El problema está en las escuelas de los países no desarrollados o las escuelas que no apuntaban, por múltiples factores, al modelo científico; las escuelas que no podían acceder a tal forma de pensar, dado que ésta requiere de una cierta infraestructura, por lo general costosa. Muchas se metieron en el cuento e hicieron el intento y tuvieron generaciones de estudiantes que lograron atisbar lo que era la ciencia. Otras, la gran mayoría, sólo hicieron un mal remedo. Estas últimas son nuestras escuelas.

De estas últimas es de las que quiero ocuparme. Voy a intentar describirlas, y me disculpan si dejo muchos elementos por fuera, pero sólo lo haré desde el punto de vista epistémico. Partiré de la idea de ciencia que tenían estas escuelas y de la forma como les llegó.

2.1 LA CONCEPCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y CIENCIA DE NUESTRAS ESCUELAS.

Es de conocimiento público que nuestro aparato educativo tradicionalmente se ha programado alrededor de una serie de contenidos estructurados en asignaturas que los dicentes *deben* conocer y abordar, como una serie de respuestas a unas preguntas que ellos no han hecho, cuestión que ha conducido a que estos contenidos se conviertan, querámoslo o no, en letra muerta. Sobreviene así la apatía y el desinterés por todo aquello que le signifique Escuela. Y con razón, pues tales contenidos no se refieren a sus Necesidades, Intereses y Problemas. Ante esta situación, no hay exigencia del docente que logre atraer el interés por la Investigación y el Conocimiento.

Lo que hemos notado, es que semejantes contenidos no pueden ser introyectados por el dicente, entendiendo aquí introyectado como tener un dominio racional y consciente de ellos. Pero el modelo educativo exige que debe tenerlos, cuestión que nos ha llevado a reivindicar la memorización para salir del impase.



El estudiante no ha tenido la más mínima posibilidad de intentar digerir lo que «sabe». Ha sido educado para repetir, no para resolver problemas.

Ello ha traído como consecuencia que si bien el niño o el joven en muchos casos puede conocer la respuesta a muchos problemas o interrogantes planteados por su maestro, la mayoría de las veces no sabe por qué ésa es la respuesta. Es un modelo que bien podría denominarse "Padre Astete": el docente formula una serie de preguntas y enseguida da la respuesta, luego el estudiante debe hacer exactamente lo mismo. El alumno excelente es, entonces, el que logra repetir lo que el profesor quiere oír. Los procesos de pensamiento que se requieren para la solución de problemas no son, desde esta perspectiva, puestos en marcha. El estudiante no ha tenido la más mínima posibilidad de intentar digerir lo que «sabe». Ha sido educado para repetir, no para resolver problemas. Al respecto, permítanme traer esta cita de Carl Sagan: «Me encantaría poder decir que en la escuela elemental, superior o universitaria tuve profesores de ciencia que me inspiraron. Pero por mucho que buceo en mi memoria, no encuentro ninguno. Se trataba de una pura memorización de la tabla periódica de los elementos, palancas y planos inclinados, la fotosíntesis de las plantas verdes y la diferencia entre la antracita y el carbón bituminoso.

Pero no había ninguna elevada sensación de maravilla, ninguna indicación de una perspectiva evolutiva, nada sobre ideas erróneas que todo el mundo había creído ciertas en otra época... No se nos animaba a profundizar en nuestros propios intereses, ideas o errores conceptuales... Nuestro trabajo consistía meramente en recordar lo que se nos había ordenado: consigue la respuesta correcta, no importa que entiendas lo que haces». ¹⁴ . Imagínense ustedes: esto, en un país que produce ciencia; qué se esperará de un país como el nuestro...

2.2 ALGUNAS CRÍTICAS AL MODELO DE LA SIMPLICIDAD

Como ya lo enuncié, la concepción de investigación y ciencia de nuestras escuelas es fruto de modelos estáticos de pensamiento, es fruto del modelo positivista de hacer ciencia. Habermas lo definió muy bien cuando afirmó que “El positivismo es renegar de la reflexión” ¹⁵ . Por tanto, se llevó “la idea a los centros escolares de que la ciencia es un conjunto de verdades totalmente comprobables y objetivas fruto de la investigación empírica, que vienen en los textos guías. Así, el conocimiento científico es presentado como algo ya acabado que los discentes “deben” aprender, es decir, que deben memorizar para luego repetir en una actividad llamada evaluación” ¹⁶ .

Esta idea la ha retomado el docente en su proceso de formación y es fruto a su vez de una universidad estática y positivista. Tal idea le proviene, además de haber visto a sus maestros comportarse así, de los cursos de *Metodología de la Investigación* en donde le han presentado la actividad científica como un gran recetario que le indica cómo investigar. Tales cursos, que por cierto están de moda, pues entramos en la “era de la investigación o la muerte académica”, han sido los llamados a proporcionar a los estudiantes los elementos básicos indispensables para que problematicen la realidad y la investiguen científicamente.

Esta *MITODOLOGÍA*, como suelo llamar en tono irónico a tal perspectiva, cae en el error de anteponer la *forma* a la *naturaleza* del problema, dado el afán que tienen por “hacer las cosas bien”, como las dice el método científico, único que arroja verdades, como dicen estos metodólogos.

Tal mito no ha comprendido que el problema de la investigación científica no es un asunto de asignaturas. “La ciencia, y por ende la investigación científica, es una manera de pensar, de razonar, en la cual se educa al individuo para el *sano escepticismo*, para que trabaje con hipótesis siempre posibles de mejorar o de hacerlas falsas; para que acepte teorías hasta ahora consideradas fuertes, pues han resistido el peso de la crítica y no simplemente para que abrace la primera teoría que encontró; para que sea un crítico radical y despiadado de toda teoría que le parezca floja y débil; para que interroge al mundo natural, social y subjetivo con que se tropieza a diario; para que sea capaz de entender que dos teorías distintas pueden explicar el mismo problema y ser ambas correctas. El problema de la investigación científica es, desde esta perspectiva, un asunto de *imaginación disciplinada*, tipo de imaginación siempre abierta a nuevas ideas pero capaz de someterlas al más riguroso escrutinio.

No es un asunto que se aprenda en un curso ni es una receta que explique de manera detallada cómo obtener la cocción final. Es un asunto pausado, que se va aprendiendo a lo largo de la vida hasta convertirse en *una forma de vida*. Los cursos de Metodología de la Investigación Científica se convierten, entonces, en sistematizadores de los problemas detectados por tal imaginación disciplinada. *No la proporcionan ni la suplen*.”¹⁷. En otras palabras, hacer ciencia o investigar científicamente es un asunto de creatividad, no de fórmulas. Incluso, Ausubel ha demostrado que ni siquiera es asunto de “inteligencia superior”, sino precisamente de “ingenio”, es decir, de creatividad.¹⁸.

Por otro lado, es necesario hacer entender a los que incursionan por estos caminos, que la ciencia no es un cúmulo de conocimientos acabados y absolutamente verdaderos.

Independientemente de que compartamos o no todo el modelo popperiano, uno de los méritos de Karl Popper fue hacernos comprender que la máxima aspiración de la empresa científica era disminuir el margen de error a través de la crítica constante a las teorías con pretensión de científicidad. Así, las teorías científicas son, como lo postuló, grandes hipótesis; válidas, además, hasta que haya suficientes razones para empezar a desconfiar de ellas al punto de desecharlas.

Esta pretensión de absoluta objetividad es fruto de un momento empírico-positivista que ha sido suficientemente demostrado como agotado. Desde el segundo Wittgenstein hemos comprendido que no existe una relación directa entre los hechos y las palabras, sino que *la teoría dirige nuestra mirada a los hechos*. Nuestros conceptos nos hacen ver hechos, establecer relaciones, encontrar estructuras donde otros con otras teorías, encuentran sólo banalidades.

La investigación científica depende así, en gran medida, de los supuestos teóricos y el marco de referencia conceptual que tiene el investigador. Incluso, autores como Kuhn, Sagan, Poincaré y Einstein van más allá al suponer toda una lógica inconsciente o preconscious o intuitiva¹⁹ que les dirigía la mirada y les avisaba cuando estaban cerca de un gran acontecimiento en el marco de sus teorías.



El problema de la investigación científica es, desde esta perspectiva, un asunto de imaginación disciplinada, tipo de imaginación siempre abierta a nuevas ideas pero capaz de someterlas al más riguroso escrutinio.



La posición epistemológica que subyace en el interior de esta pretensión de absoluta objetividad es el *realismo ingenuo*, posición que sostiene la existencia de un “Mundo Real” totalmente independiente del ser humano; por ello, al “hablar” de tal mundo o, mejor, al teorizar sobre él, el sujeto no puede introducirse. Ningún epistemólogo con mediana formación negaría hoy la existencia de tal mundo, pero ninguno con tal mediana formación se arriesgaría por este realismo. El hecho de producir teorías sobre el mundo, como ya lo mostró el maestro Kant, pasa por el sujeto. Quien produce teorías es el sujeto y eso ya subjetiviza la teoría. El método, por muy empírico y estricto que sea, no me salva de esta situación. Somos sujetos, estamos inevitablemente sujetos al lenguaje, con el que producimos las teorías científicas, que son por ello, bellamente subjetivas, pues son nuestro fruto.

La idea de la “comprobabilidad absoluta” o verificación ha sido también suficientemente probada como impertinente hoy y se deduce su imposibilidad precisamente del apartado anterior: en la ciencia trabajamos con teorías, para ser más exactos, con “proposiciones”, que están en la mente del investigador y que por supuesto algún referente con el mundo real (objetivo, subjetivo o social) deben tener. Pero de allí no puede derivarse que las proposiciones sean comprobadas por los hechos.

Como bien lo anota Miguel Martínez, proposiciones “sólo pueden derivarse de otras proposiciones. Los hechos son entidades *sui generis* y de ellos no se pueden derivar proposiciones, así como de las manzanas no se pueden derivar naranjas. Todo efecto, ya sea interpretado como físico o como no físico, en ultimo análisis es una experiencia en la mente del observador”²⁰. En otros términos: todo elemento de juicio obedece a un plano interpretativo: “Lo que puede tomarse por observable dependerá de la formación, las expectativas teóricas y la comprensión del observador, así como de la teoría del instrumento del caso, lo cual llevará a interpretar ciertos ruidos, líneas onduladas, garabatos o sombras como algo significativo”²¹. De allí que concluya, que es la validación *lógica y racional* la última instancia de toda validación empírica.

Existen bastantes indicios para desconfiar de una “educación para la investigación científica” basada en esta “Metodología”, al punto tal que autores como Paul K. Feyerabend recomiendan precisamente “*Des-amaestrarse*” de ella, dado que “uno de los hechos que más llaman la atención en las recientes discusiones en historia y filosofía de la ciencia es la toma de conciencia de que desarrollos tales como la revolución copernicana o el surgimiento del atomismo en la antigüedad y en el pasado reciente (teoría cinética, teoría de la dispersión, estereoquímica, teoría cuántica) o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz ocurrieron bien porque algunos pensadores decidieron no ligarse a ciertas reglas metodológicas “obvias”, bien porque las *violaron involuntariamente*”²². Enseñar, o mejor, inculcar, el método como una receta para obtener conocimiento científico no conduce al estudiante sino a “obedecer, cual perrillo amaestrado a su amo”, “sin que importe lo confuso que él mismo esté y lo urgente que sea la necesidad de adoptar nuevos esquemas de conducta”. Tal estudiante amaestrado, “será obediente a la imagen mental de su amo, se conformará con los estándares de argumentación que ha aprendido, mostrará adhesión a esos estándares sin que importe la dificultad que él mismo encuentre en ellos y será poco capaz de descubrir que lo que él considera como *la voz de la razón* no es sino un *post-efecto causal* del entrenamiento que ha recibido”²³.



M. C. ESCHER ONDULACIONES EN EL AGUA

En síntesis, el paradigma de la simplicidad enquistado en nuestra sociedad ha construido una escuela aislada, concebida a sí misma como apartada de lo que sucede en lo socio-cultural, pues ella está ocupada en que el sujeto “aprenda”. Una escuela que se ocupa de lo social, lo mental o lo natural sólo de forma aislada, fragmentada, por materias, pues así lo dice el modelo. Conclusión: una escuela que tiene una definición de humano pero no lo comprende, de universo pero no lo comprende, de la vida pero no la comprende. Escuela y Sociedad han construido un individuo aislado, repetidor, memorístico, mecánico, irreflexivo; individuo que no mira contextos y cuando mira lo social, lo natural o lo subjetivo, lo hace mecánicamente. Individuo que no se piensa, pues eso es subjetivo. Que elimina lo contradictorio, pues no lo comprende; que no da lugar a la incertidumbre, que busca la certeza para taponar su desespero, su falta.



3. EL RETO: COMPRENDER LA COMPLEJIDAD²⁴

-La complejidad es la forma epistemológica en la que vive un sistema cuyo entorno no puede eliminar el sin-sentido, y tiene que tomar decisiones de identificar un sentido en relación consigo. Complejidad es así la estructura misma del tiempo del sistema en un entorno hostil para su sentido."

José Luis Villacañas

"La complejidad es el desafío, no la respuesta"

Edgar Morin

Por todo lo anterior, el reto es comprender la complejidad. Pero ¿Qué entendemos por ello? ¿Existe la complejidad? ¿Existe un paradigma complejo? Veamos:

Si entendemos *paradigma* desde la acepción kuhniana, como el conjunto de ideas, hipótesis, teorías científicas sobre un fenómeno que marca la ruta de investigación en los hombres de ciencia, podemos afirmar que no existe aún este paradigma.

Pero, si rebajamos un poco el tono de la definición y la asumimos como un conjunto de ideas, hipótesis y teorías científicas que postulan coherentemente algunos y sólo algunos investigadores, entonces debemos concluir que sí existe. La diferencia entre una y otra acepción es la generalización: la definición clásica de paradigma implica la noción de "ciencia normal". Y lo normal ahora no es pensar complejamente.

Ahora bien: ¿existen fenómenos complejos? ¿Existe la complejidad? ¿Es distinto de un "paradigma de la complejidad"? A todo ello debo responder que sí. Existen los fenómenos complejos: la formación y desarrollo del universo, la vida, la conducta del ser humano, el comportamiento de las partículas subatómicas, el comportamiento de las neuronas y el funcionamiento del cerebro, la relación de pareja, las relaciones humanas en general... y muchos más. Al punto que es bastante lícito afirmar que los que no existen son los fenómenos simples. Lo que existe es una mirada simplificadora de lo que no podemos comprender.

¿Cuándo empiezan a surgir las ideas complejas? ¿En qué consisten?

La apreciación compleja de los fenómenos podemos remontarla a muchos griegos del período clásico. Heráclito y su concepción del devenir, del fluir, ejemplificado bellamente en el fuego, está pensando ciertamente en un fenómeno complejo. Su famosa frase "Nadie se baña dos veces en las aguas del mismo río, y las almas se disuelven en las aguas", revela una observación compleja.

Sin embargo, quizás es Pascal quien más bellamente define lo que es una mirada compleja: "Si el hombre se estudiase a sí mismo, vería lo incapaz que es de seguir adelante. ¿Cómo podría una parte conocer el todo? Pero al menos aspirará, quizá, a conocer las partes con las cuales tiene proporción. Mas las partes del mundo tienen todas tal relación y tal encadenamiento unas con otras, que creo imposible conocer a una sin otra y sin el todo". Y más adelante continúa: "siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y relacionadas todas por un vínculo natural e insensible que vincula a las más alejadas y a las más distintas, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo y también conocer el todo sin conocer las partes"²⁵.

Este pensamiento, producto de un hombre de ciencia de su época, está planteando ya desde el siglo XVII la imposibilidad de acercarnos a las partes sin tener en cuenta el todo, y viceversa. Está planteando la imposibilidad de la mirada simplificadora, al menos para estudiar un evento más del universo: el hombre mismo.

La razón a este pensamiento olvidado se la va a dar Darwin. En sus análisis de la evolución biológica de la vida llegará a la misma conclusión. Y a principios del siglo XX, en el seno mismo de las ciencias duras, la física se chocará con el principio de incertidumbre: en el interior de los micro cuerpos era imposible definir la dirección de sus partículas. La certeza empieza a resquebrajarse. Como bien lo dice Denise Najmanovich. "El mundo de los ladrillitos elementales se ha desmoronado al ritmo de las trompetas cuánticas"²⁶.

Pero es con Wiener y Ashby, los fundadores de la Cibernética, con quienes la complejidad empieza a incursionar en el mundo de la ciencia, y con Von Neuman el concepto se entrelaza indisolublemente con los fenómenos de auto-organización.



Pero ¿Qué es la complejidad? Como bien lo dice Morin, “a primera vista es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. Pero no es sólo eso. Comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En otras palabras, comprende siempre el azar. Pero la complejidad no es sólo azar ni incertidumbre: es la incertidumbre en el seno mismo de los sistemas ricamente organizados”²⁷. Proviene del término latino *complexus*, que significa “lo que está tejido en su conjunto”, por tanto, puede considerarse como un “Tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”²⁸.

Se nos presenta a simple vista con la apariencia de lo enredado, de lo ilógico, de lo inestable y no probable o imposible. En otras palabras: se nos presenta como caótico. El pensamiento complejo lleva implícita una doble faz: comprende que determinados elementos se relacionan, pero también tiene claro que esa relación es contingente y que pueden existir muchas otras. Ello implica que la relación vista nos hace captar un sentido, pero se trata de un sentido que está propenso al sin-sentido. Veámoslo a partir de Villacañas: “La mirada que destaca un sentido sobre un fondo de sin-sentido, y que es consciente de la contingencia de ambas cosas, es una mirada organizada. La organización es, como tal, consciente de la contingencia de su propia existencia y como no puede ni entregarla al azar ni hacerla dependencia de la naturaleza, sólo puede atribuirse a sí misma su génesis. Por eso la complejidad habla de autopoiesis del organismo. Podemos decir que la complejidad es una construcción que coincide con la autopoiesis, y en esto se parece a la propia historia personal. De ella surge la diferencia sentido-sin-sentido, y con ella la diferencia propia entre sistema y ese punto ciego, ese punto de la diferencia, que es el entorno. La noción para esa unidad de sentido y sin-sentido, de autoorganización y de azar, de sistema y de entorno, de cierre y campo abierto es la de mundo.

Por eso lo propio de la vida del sistema es la complejidad, esto es, la inexistencia de una coincidencia punto por punto con los estados del sistema y los estados del entorno. El mundo así, por principio, no puede ser dominado por el sistema. Es más, la percepción de sentido supone una decisión de relaciones que implica siempre un riesgo para la supervivencia del sistema. De repente, algo de lo que queda en el entorno, ciego como sin-sentido, puede emerger como sentido ajeno al que ha constituido la organización, y desestabilizarla o amenazarla. Como ya indiqué, la noción de complejidad es una forma de estar alerta contra la complacencia del sistema en sí mismo²⁹.

Tres son los principios que según Morin nos pueden ayudar a comprender la complejidad:

El principio hologramático, que relaciona el todo con las partes y las partes con el todo. La parte está en el todo y el todo, en cierto modo, está en la parte. Y las relaciones entre ellos son complejas: la unión entre las partes constituyen el todo, que a su vez retroactúa sobre cada una de las partes originándoles propiedades de las que antes carecían. Es una relación solidaria, no acumulativa. De ella se origina el segundo principio: El principio recursivo organizacional, consistente en la organización que el todo impulsa a las partes y viceversa. Según ello, el resultado de las interacciones es a su vez productor de otros principios. En otros términos: el producto es productor. A su vez, el principio dialógico se basa en la asociación compleja de elementos que necesitan actuar juntos para su existencia. El uno no puede existir sin el otro: o dialogan, es decir, se ayudan, o no existe.

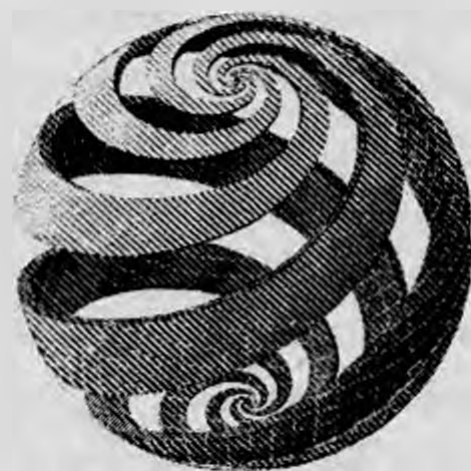
Es desde estos tres principios que podemos entender los sistemas, como por ejemplo, la escuela. La escuela es un sistema; todo sistema goza de una mínima estabilidad. Nosotros la observamos y tratamos de configurarla desde el sentido. Sin observación y sentido no hay escuela, no hay sistema.

Todo sistema tiene relaciones con el entorno que produce. Esto significa que los sistemas son conscientes del peligro en que se hallan, pues la complejidad del entorno es tanta que escapa al control del sistema: El entorno sólo es visible como un conjunto de relaciones no actualizado, frente a las relaciones actualizadas o posibles de sentido que definen el interior del sistema y su contorno. La complejidad está orientada a mantener la compatibilidad del sistema con el entorno.

La escuela como sistema está inscrita en todo este proceso. Ella tiene unas relaciones con el entorno y ella misma es productora de entorno. Es consciente de que la complejidad del entorno es tanta, que escapa a su control. El problema es que la mirada simplificadora no le permite ver los múltiples sentidos que hay en su interior y en su exterior, y por tanto no actualiza los sentidos que existen en su interior. Sólo un pensamiento complejo puede orientar y mantener la compatibilidad del sistema con el entorno. Para ello, la escuela debe actualizar tanto como pueda el sentido posible para el sistema, las decisiones de sentido que acoge del entorno, y aumentar en cierto modo la complejidad, sin temerle. Esto significa que tiene que emplear mucho tiempo de su vida en mantener una comunicación lo más significativa posible con el entorno. Es la comunicación la que actualiza el sentido compatible con el entorno. Por tanto, "la tendencia de la vida del sistema le inclinará a intensificar la comunicación con su entorno y cargará al sistema con excedentes de sentido que hipertrofiarán sus elementos epistemológicos"³⁰.

Villacañas, siguiendo a Luhman, afirma que entonces llegará el momento de preguntarse por la gestión de esa complejidad que, en este caso, el sistema-escuela aumenta. Los límites para percibir un sentido nítido, la carga de complejidad que un sistema puede integrar sin caer en el caos, depende de su capacidad para gestionar la complejidad.

...el principio dialógico se basa en la asociación compleja de elementos que necesitan actuar juntos para su existencia. El uno no puede existir sin el otro: o dialogan, es decir, se ayudan, o no existe.

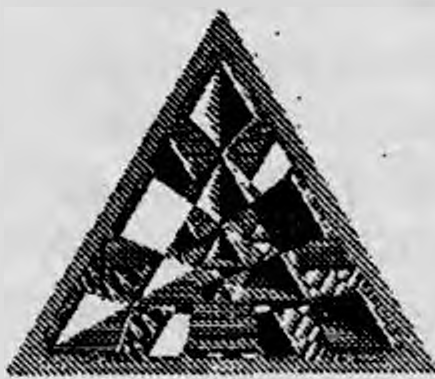


Sólo un pensamiento complejo puede orientar y mantener la compatibilidad del sistema con el entorno. Para ello, la escuela debe actualizar tanto como pueda el sentido posible para el sistema...

Para ello tiene la Escuela que constituirse como una estructura en la cual el sentido deje de ser un evento y puede repetirse manteniendo su identidad, dándole al sistema una estabilidad dinámica.

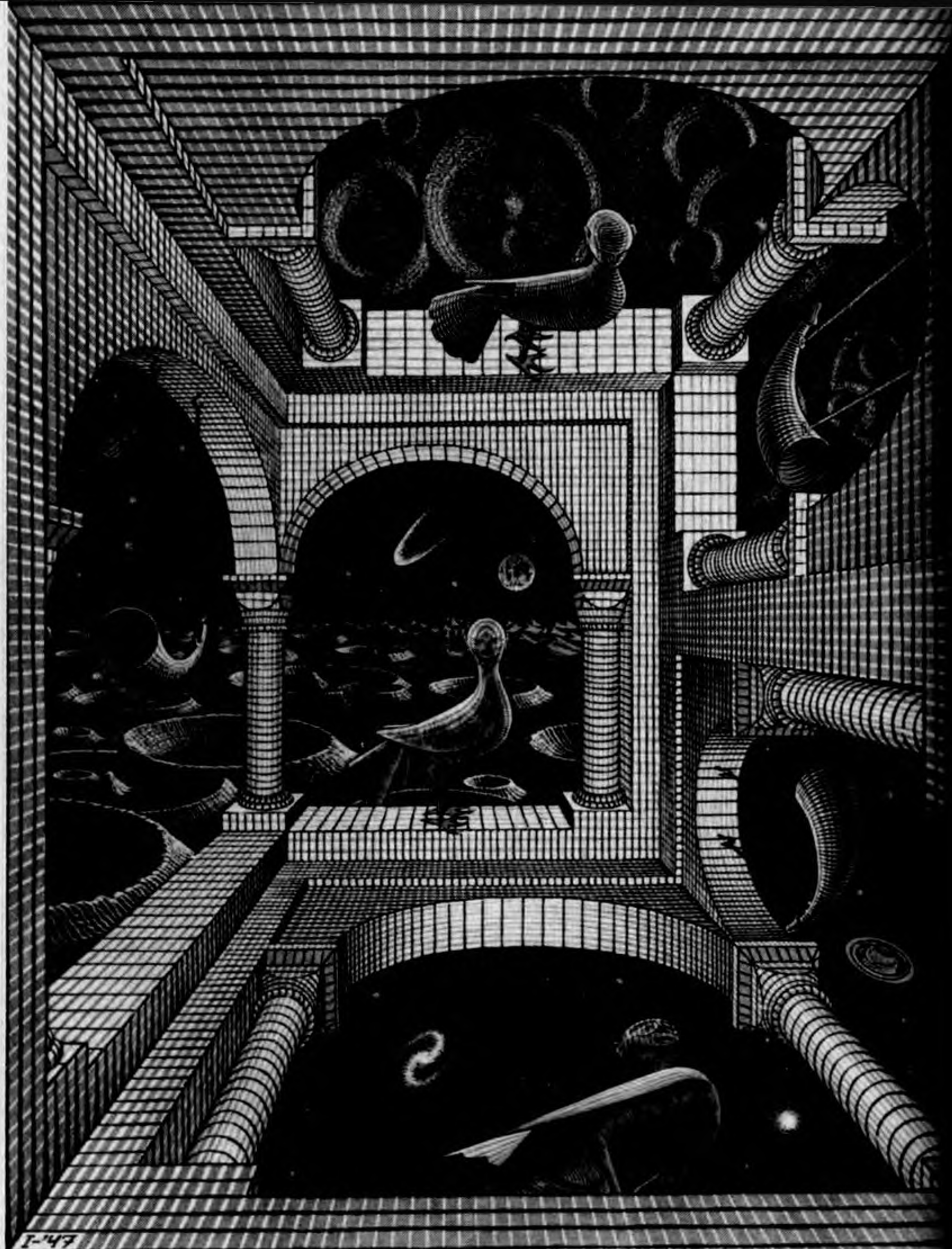
Requiere entonces la escuela, como todo sistema, “una reflexión sobre sí misma, con el fin de que la actualización de sentido de sus elementos aspire a comunicar la unidad del sistema”³¹, reflexión que conlleva a ejercer un control sobre sus propias formas de operar, pero no puede nunca ser exhaustiva, ya que cada observación de sí multiplica las informaciones sobre las posibilidades de actuación

“Por eso la reflexión está sometida a importantes paradojas, pues cuanto más se ejerce más se tiene que ejercer, cuanto más se diferencia entre el sistema y el entorno, más se diferencia de hecho de algo que él mismo ha construido. Así, por ejemplo, la ciencia, como sistema de lo verdadero y lo falso, cuando se observa a sí misma, no está en condiciones de afirmar funcionalmente la verdad o falsedad de sí misma como sistema. Lo mismo sucede con todos los sistemas parciales, que no pueden juzgarse a sí mismos. No se puede saber si el sistema económico es a su vez económico o ruinoso, o si el sistema familiar potencia el amor o el desamor, o si el sistema religioso hace religiosos o si el sistema jurídico es justo. Pero a su vez estas reflexiones no la puede hacer ningún otro sistema por ellos, por lo que el problema es irreversible y testimonio de que la sociedad global no puede reflexionar sobre sí misma. En caso de que pudiera no podría escapar a la paradoja: ¿produce esta sociedad seres sociables o insociables? Para que estas autoobservaciones pudieran utilizarse deberían observar las distinciones que ella misma utiliza, esto es, los ojos con los que realiza la distinción. Así que el resultado de las paradojas de la observación es que impelen a la acción, pero la consecuencia es que las operaciones son hasta cierto punto ciegas”³². (H)



NOTAS:

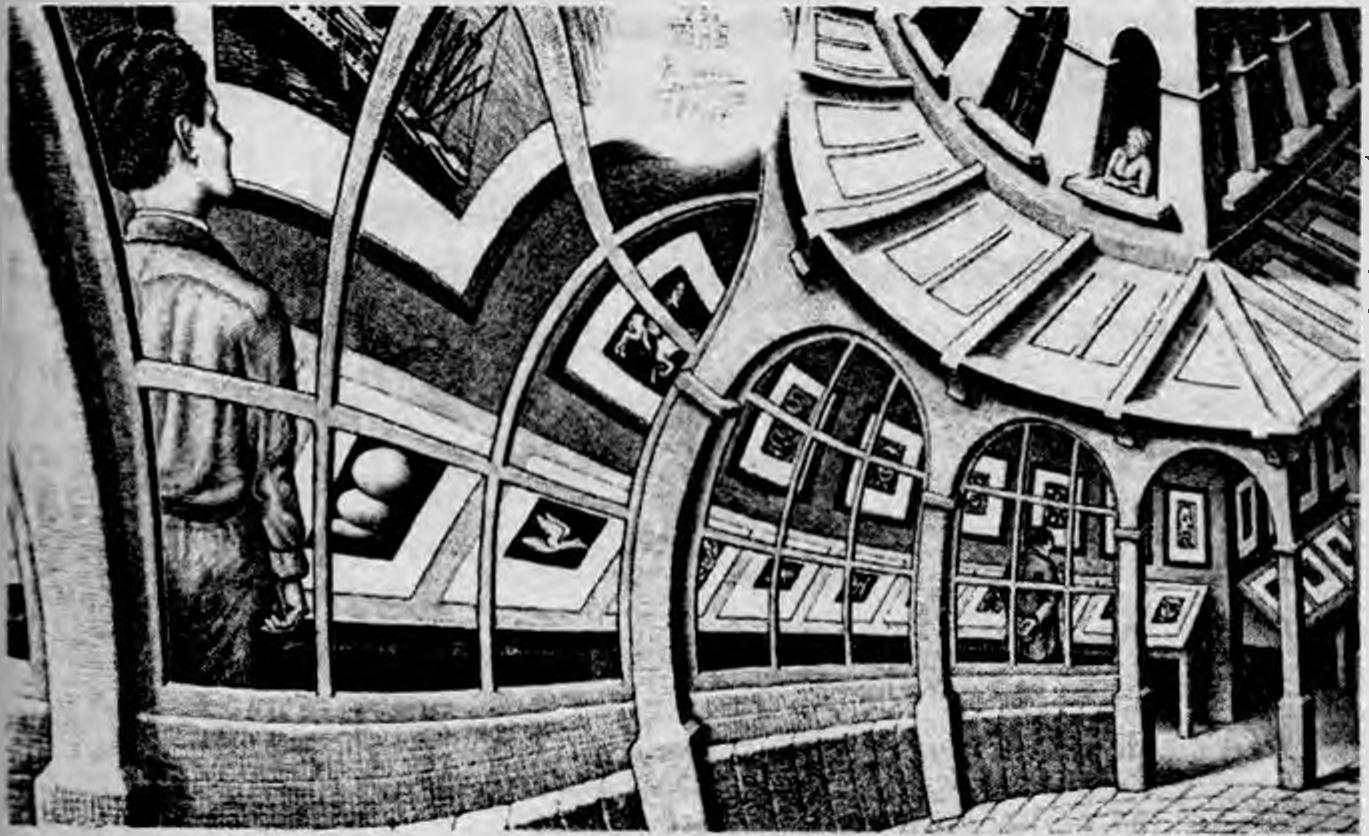
- Salcedo Gutiérrez, Hernando. "Epistemología o filosofar sobre la ciencia". Dcto. interno de trabajo, Departamento de Extensión Pedagógica, Unaula, Medellín, 1997.
- Ibid, pág. 28
- Ibid, pág. 28
- Ibid, pág. 28 y s.s.
- Pourtois y Desmet, «Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas», Herder, Barcelona, 1992, págs. 24 y 25.
- Popper, K. «La Lógica de la Investigación Científica». Tecnos, Madrid, 1990. p27.
- Ibid., p40.
- 9 Ibid., p259-261
- Pagels, H. «Los Sueños de la Razón».
- Ibid., p159.
- Ibid., p238-239.
- Ibid., p160-161.
- Ursua, N. "Cerebro y Conocimiento: Un Enfoque Evolucionista". Ed. Anthropos, Barcelona, 1993. p150 y ss.
- Sagan, Carl. «El Mundo y sus Demonios». ed. Planeta, Santafé de Bogotá, 1997. p 13-14.
- Habermas, J. "Conocimiento e interés". Madrid, Taurus, 1978. Pág. 8.
- Salcedo Gutiérrez, Hernando. "El proceso escolar o la muerte a la propensión natural a investigar". En Revista Interlocuciones desde la Funlam, N° 1, Montería, Funlam, 1998. Para lo que sigue, retomo tal artículo.
- En realidad no sabemos aún cómo llamarlo, pero todos reportan un contexto de creación muy distinto al contexto de justificación de las teorías. Reconocen, muy sorprendidos, un "algo" inconsciente (¿a lo freudiano?) que los impulsaba a la creación de sus teorías.
- Martínez, M. Obra citada. p32
- Ibid. p32.
- Feyerabend, Paul. "Contra el Método". Ed. Ariel, Barcelona. 1981. p15.
- Ibid. p18.
- A partir de aquí se inicia el capítulo segundo del texto en preparación. Expongo sólo algunos que permitan ver la continuación con el capítulo primero, por lo que puede notarse truncada la idea. La otra serie de artículos de la Revista pueden mostrar, aunque tal vez aisladamente, las relaciones entre pensamiento complejo y educación.
- Pascal, Blas. Pensamientos. Editorial Alianza, Madrid, 1994, página 80.
- Najmanovich, D. Pensar la subjetividad. Dcto. Circulación interna, Círculo de Humanidades.
- 27 Morin, E. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, 1997. El resaltado es mío.
- 28 Ibid.
- 29 Villacaña, José Luis. Complejidad en la sociedad actual. En Memorias del IV Congreso de pensamiento complejo, Universidad de Murcia, Murcia, España. 1999.
- Villacaña. Obra citada.
- 30 Ibid.
- 31 Ibid.



*Aun tú y yo fuimos otros ayer, mas hoy ya somos diferentes, y
aun otros mañana. Así, que nunca, por la dicha razón, somos
los mismos.»*

Epicarmo

M. C. ESCHER - OTRO MUNDO II



M.C. ESCHER GALERÍA DE GRABADOS

EL PENSAR COMPLEJO

Beatriz E. García L.

Las diosas Themis y Methis representan la recursividad . circularidad del pensamiento, la inseparabilidad entre la razón pura y la razón astuta; *Themis*, diosa de la razón pura, separa, clasifica y ordena. *Methis*, diosa de la razón astuta, hace que la acción de génesis se desarrolle en un doble registro: cósmico y mental, estableciendo una lógica propia del mito y a través de ella una cosmogonía racionalizada. Para Themis el orden que se conoce está instaurado, definitivamente fijado y establecido, la ciencia occidental se ve reflejada en ella. Para Methis el futuro es abierto, en él se destaca la aleatoriedad que se presenta como desgracia o suerte posible, su concepción se relaciona con el mito; pero no es posible identificar absolutamente a Themis con la *ciencia occidental* y a Methis con el *mito*. Es a Themis a quien encontramos cuando queremos caracterizar la creación científica y vemos que Methis sólo consigue el predominio en las reconstrucciones racionales, es como si la astucia de Methis se inclinase sobre sí misma, tomando la forma de su opuesto, para devenir lo más eficaz posible en su dominio de esta parte de realidad.

Nuestra forma de razonamiento, como la Diosa Themis, separa y reduce para poder entender.

Un hombre de Merv, ciudad bien conocida como hogar de abstrusos pensadores, salió corriendo una noche por las calles de la ciudad dando gritos: ¡Al ladrón, al ladrón!

La gente se acercó a él y, cuando estuvo un poco más calmado, le preguntaron:

¿Dónde está el ladrón? En mi casa.

¿Lo viste? No

¿Notaste algo en falta? No

¿Cómo sabes entonces que había un ladrón?

Estaba acostado en mi cama cuando recordé que los ladrones entran en las casas sin hacer ruido alguno y se mueven muy silenciosamente. No se oía nada en ese momento, así que me di cuenta de que había un ladrón en la casa.

¿comprenden, tontos? (Cuento Sufí)

Cómo dejar entrar la astucia de la Diosa Methis para construir formas de pensar distintas a los procedimientos inductivo, deductivo o analítico; cómo partir de la idea de que algo es verdadero y falso al mismo tiempo, que puede ser y no ser hasta cierto punto, y que los límites y las distancias entre los extremos o las contradicciones pueden ser relativos; cómo indagar en los intersticios y los pasadizos invisibles entre las cosas, más que buscar la estructura última de un sistema, su delimitación y clasificación. Un recorrido por distintas formas de razonamiento humano permitirá ver la configuración de una lógica del pensar complejo, así:

El logos del *Mundo Griego* se configura en la razón, la racionalidad, la esencia, la palabra; en síntesis, en el pensamiento construido con paquetes de reglas de inferencia y de teorías acerca de la realidad. El pensamiento, en esta cosmovisión, reproduce la realidad, refleja lo que es. La verdad es, por tanto, reflejo de un «cierto orden cosmogónico, objetivo, cognoscible y racionalmente comunicable, aunque para iniciados».¹

Pero: «Los dioses existieron siempre, sin que de ser jamás dejas en: y lo que siempre fue, siempre es lo mismo, puesto que existe por esencia propia.

Pero dicen que del caos fue engendrado el primero de los dioses.

¿Cómo, si no es posible sea el primero quien proviene de otro?

Así que no hay primero ni segundo.

Pero en aquellas cosas que a nosotros competen, establezco lo siguiente:

Quien al número par o impar añada una parte o la quite ¿por ventura quedará el mismo número primero?

No quedará, por cierto.

De un codo, otra medida fija y cierta, o bien la sustrajese, tampoco quedaría el codo mismo:

¿No es así? Ahora bien, pues considera con atención los hombres, verás que uno creciendo, otro menguando, todos están en mutación continua.

Y aquello que se muda, según naturaleza, y un estado mismo no persiste, va siendo diferente de lo que era.

Aun tú y yo fuimos otros ayer, mas hoy ya somos diferentes, y aun otros mañana. Así, que nunca, por la dicha razón, somos los mismos.» Epicarmo ²

Una *lógica clásica*, universal, fuerte y objetiva, se configura con los griegos y la escolástica. En *Aristóteles*: «la verdad no es decir lo que es, sino decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es». ³ Verdad y lógica, en el pensamiento aristotélico, no se aplican directamente a la realidad aunque tengan una base ontológica: están en el plano del pensamiento. El *mundo escolástico* trae consigo la tradición aristotélica al concebir la lógica en la esfera del pensamiento: la lógica es de segunda intención, no apunta directamente a la realidad, pero tiene un fundamento último en ella: está más en la esfera del pensamiento. En *Platón*: lógica de las formas; la verdad consiste en reflejar el mundo de las formas y reproducirlo en el pensamiento; lógica de las naturalezas intrínsecas ancladas en el ser, que reflejan de manera imperfecta la naturaleza de un mundo, de un cielo ideal perfecto, inmutable, sin alteraciones ni devenir.





ABSTRACT

EL PENSAR COMPLEJO

Las discusiones actuales nos han llevado a suponer que no existe una sola lógica, la clásica, caracterizada por postular los principios de identidad, no-contradicción y tercero excluido, como leyes del pensamiento, a partir de los cuales se puede concebir el mundo. Hoy desde el Pensamiento Complejo, es plenamente aceptada una pluralidad de lógicas.

THE COMPLEX THOUGHT

The current discussions have taken us to suppose that it doesn't exist a single logic, the classic one, characterized by the postulation of the principles of identity, no-contradiction and third excluded, as laws of thought, from which the world can be conceived. Today, based in the Complex Thought the existence of a plurality of logics' is accepted.

Platón, en La República, afirma: «en el mundo de las formas hay devenir, hay entrecruzamiento de contrarios»; apertura de un pensamiento no convencional, *lógica paraconsistente*, la cual se configura en la presencia, la interrelación y la confluencia de los contrarios: «... las naturalezas intrínsecas resulta que no lo son tanto; los contrarios, que teóricamente debieran excluirse de manera absoluta, por lo menos en el mundo contingente y precario que nos circunda entran en interrelación, incluso en presencia mutua; el mundo del cambio es también un mundo en el que se realiza la contradicción»,⁴ ésta no sólo está presente en el mundo contingente, precario e imperfecto sino también en el mundo de las formas perfectas, en el cual habría separación absoluta y definitiva de los contrarios. El mundo griego busca el qué, el noús, la esencia y en esta búsqueda crea una *lógica* que refleja y reproduce objetiva y racionalmente a la realidad; pero un pensamiento de naturalezas inmutables que supere el pretendido error contenido en la contradicción, no puede sostenerse ni siquiera en Platón: en el mundo inmutable de las formas perfectas también hay *devenir* y *entrecruzamiento de contrarios*. Es, pues, esta idea platónica, la raíz de un pensamiento, de una lógica, de una verdad que tiene en la cuenta las alteraciones. Pensamiento en crisis, posiblemente autorreferente y paradójico, que se vuelve sobre sí mismo y abre espacios para pensar la confluencia de los contrarios: *lógica paraconsistente*.

Las pautas de racionalidad de la lógica clásica inicial se flexibilizan al admitir, Platón, el *entrecruzamiento de los contrarios*; razonamientos propios de la vida y la cotidianidad de las personas —creer que, quizá lo más importante a mi juicio— comienzan a ser admitidos como extensiones de este tipo de pensamiento. De igual manera se puede afirmar que: en los procesos de reflexión, las premisas pueden modificarse en virtud de nuevas informaciones, conceptualizaciones y conclusiones: *lógica no monótona*; y que razonamientos que *involucran grados* -más y menos- o *matices* —de un tanto, sumamente— también están presentes en las pautas de razonamiento de las personas.

Se da, pues, el paso de la *lógica clásica* —apoyada en el principio de la bivalencia: el sí y el no totales- a la *platónica* —en el mundo contingente y de las formas perfectas hay entrecruzamiento de contrarios-; y de ésta a un proceso de flexibilización, el cual se configura así: un primer momento, puesta en funcionamiento de los *operadores modales*: doxásticos —creer que-, y deónticos —quizá lo más importante...—; un segundo momento, las *lógicas no monótonas* —el acervo de premisas puede cambiar en función de las conclusiones—; un tercer momento, posibilidad de *involucrar los grados* -más o menos-; y *los matices* -un tanto, sumamente-. Una gama amplia de posibilidades de razonamiento se abre. Ahora bien, afirma Peña, si tuviéramos que excluir los *contrarios*, *los grados* y *los matices* de nuestros razonamientos y remitirnos a un absoluto y totalmente sí o no, me temo que una enorme parte de ellos estaría al margen de la lógica.

No hay, pues, una sola lógica: la *clásica* —principio de identidad, no contradicción y tercio excluso como leyes de pensamiento a partir de los cuales se puede concebir el mundo, interpretarlo y sin los cuales no se puede pensar; es posible aceptar, hoy, una *pluralidad de lógicas*, lo cual puede hacerse desde un *pluralismo duro* —ángulo relativista: relativización de la verdad y la validez lógica-; o desde uno *blando* —pluralidad epistémica: no existen criterios obvios, intuitivos, perfectos e infalibles para distinguir aquella lógica que se adapte mejor a la realidad.

Lógicas de tanteo y error, de aproximaciones y rectificaciones, de criterios parciales y frágiles que se despliegan en un abanico de *lógicas alternativas: relevante y relevante profunda* —en ellas no basta la *verdad*, hace falta algo más y ese algo es el *sentido*, el cual no puede definirse pero se capta, se entiende y permite la comprensión—; *paraconsistente* —admite la contradicción, no como absurdo, sino como posibilidad—; y *difusa* (multivalente y gradualista las cuales niegan el principio de no contradicción)— *su movimiento está en la franja entre el sí y el no*, establece, por tanto, múltiples valores intermedios de verdad—.

La *lógica clásica* presenta un mundo de absolutos: todo o nada, falso y verdadero, blanco o negro en el que se pierden los colores y los matices: *lógica de extremos*; pero la realidad es más complicada, tiene mil y un matices y la lógica tiene que asumir la complejidad, la pluralidad, la diversidad de miradas y no los extremos. El mejor mundo posible, para Leibniz, es el que incluye más realidad, más gama, más variación. Hoy se admiten, pues, las *lógicas en plural*. Como lo afirma Newton da Costa: no tiene sentido preguntarse cuál es la lógica correcta porque ésta no representa la realidad, ella es un instrumento que se adapta a determinados intereses epistemológicos, y no tiene que ser igual a todos los ámbitos de reflexión teórica y práctica.

No hay pues, una sola lógica: la clásica —principio de identidad, no contradicción y tercio excluso como leyes de pensamiento a partir de los cuales se puede concebir el mundo, interpretarlo y sin los cuales no se puede pensar—; es posible aceptar, hoy, una pluralidad de lógicas, lo cual puede hacerse desde un pluralismo duro...



Diversos pensadores han puesto en duda un discurso de razón única, *Horkheimer y Adorno* - Escuela de Frankfurt, y verdad limitada a la racionalidad instrumental. En la «Estructura de las Revoluciones Científicas», *Thomas Kuhn* afirma que el conocimiento se produce por un cambio en el punto de vista, por una intuición que modifica las márgenes del saber y lo extiende en otra dirección. *Paul K. Feyerabend* en «Contra el Método» afirma: «...el conocimiento no se obtiene a partir de un juego determinado de procedimientos de investigación... Galileo hizo trampa. No hay un método científico, no hay eso que pudiera asegurarnos un saber real u objetivo bien fundamentado que se habría de revelar frente a nosotros tras el seguimiento de esos pasos».⁵

Nietzsche, plantea el

como una inven-

na y dice que la

es una noción

transcendental

mentada en un

ma empirico es-

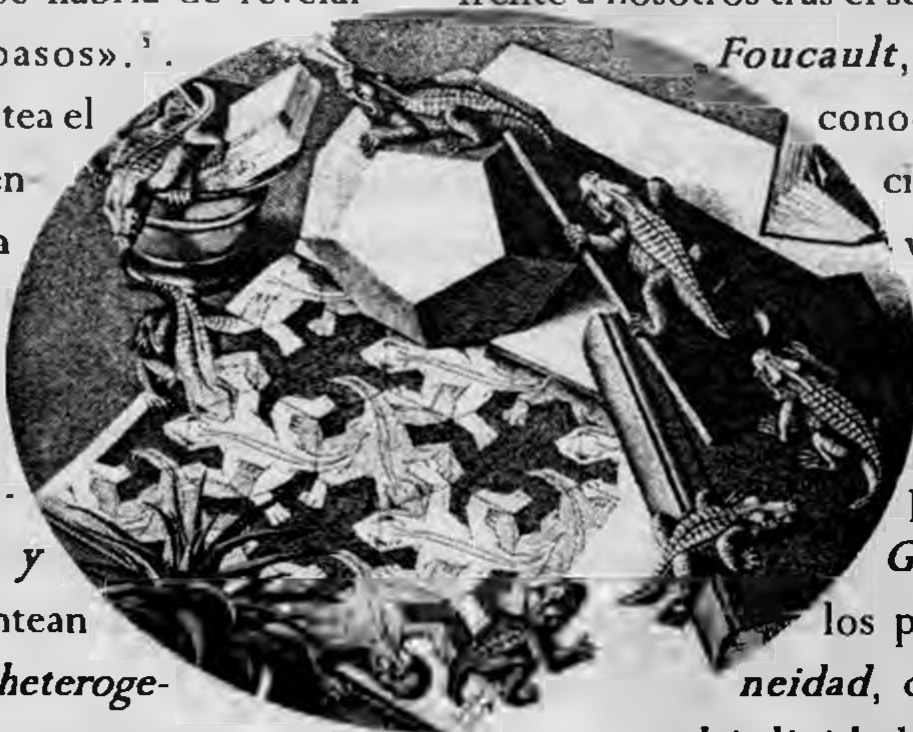
Deleuze y

en *Rizoma* plantean

de: *conexión y heteroge-*

punto puede conectarse con otro;

tiene sujeto ni objeto sino solamente algunas determinaciones que no pueden crecer sin que cambie de naturaleza; *ruptura asignificante*, un rizoma puede ser quebrado en cualquier parte, él se recupera según tal o cual de sus líneas o siguiendo otras. Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad desde las que es estratificado, territorializado, organizado, significado... pero también líneas de desterritorialización por las que se escapa sin cesar; el rizoma es *mapa* y no calco porque está dirigido hacia una experimentación derivada de la realidad, el mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones; proceder por *variación, expansión, conquista, captura*; *sistema acentrado*, no jerárquico y no significativo, definido únicamente por una circulación de estados.



Foucault, como

conocimiento

ción huma-

verdad no

funda-

esque-

pecífico.

Guattari

los principios

neidad, cualquier

multiplicidad, ésta no

Thomas Kuhn afirma que el conocimiento se produce por un cambio en el punto de vista, por una intuición que modifica las márgenes del saber y lo extiende en otra dirección.



En «El Método» Edgar Morin toma posición frente a una verdad absoluta y definitiva, alcanzable por un proceso de conocimiento riguroso; posición contra la idea clásica del método: dogmatización, racionalización y desconocimiento de la relación retroactiva entre las ideas y las mentes que las producen. Plantea, pues, tres operadores lógicos o principios:

- **Dialógico:** interrelación simultáneamente complementaria, concurrente y antagonista de las instancias, necesaria en la organización de un fenómeno.
- **Recurso:** no sólo hay interacción, sino también retroacción de los procesos en circuito solidario.
- **Hologramático:** cada punto del holograma contiene la presencia del objeto en su totalidad.

Operadores que dan cuenta de la lógica de los procesos, no de las cosas, y de otra forma de usar la lógica; en este aspecto, la comprensión de procesos complejos, en las ciencias de la complejidad, está soportada en cuatro hipótesis construidas desde la metáfora del sistema viviente:

- **Identidad dinámica:** las partes de un todo complejo y sus propiedades sólo adquieren sentido en la interacción y por relación a la organización total.

- **Totalidad compleja no totalmente especificable:** la totalidad no puede explicarse por sus componentes, el sistema presenta interacciones facilitadoras, inhibidoras y transformaciones internas.
- **Autonomía relativa:** el sistema complejo es un sistema abierto en altísima interacción con su medio, su identidad dinámica sólo se conserva a través de múltiples ligaduras con el medio, del que se nutre y al que modifica. Las ligaduras con el medio son la condición de posibilidad para la libertad del sistema.
- **Universo como entramado:** el contexto no es un ámbito separado, inerte, sino lugar de intercambios y a partir de allí el universo entero puede ser considerado una inmensa red de interacciones donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente.

Los principios y las hipótesis referidos, desde los cuales se configura una lógica del pensar complejo, permiten:

- Una concepción nueva del conocimiento: de lo *simple* caracterizado por lo transparente y evidente; lo único: absoluto y omnicomprensivo; lo extenso y objetivo: lógico racional; a lo *complejo*: transdisciplinario, intersubjetivo, consensual, contextual, legítimo y comunicable
- El desplazamiento de la *observación de primer orden* (distinción entre el sujeto que se apresta a conocer y el objeto del conocimiento que se deja conocer) a un *segundo orden*: recursividad de la mirada del observador, inclusión y participación de los observadores como parte integral del sistema observado. H. von Foerster, lo dice así: ... el observador ingresa en el sistema estipulando su propia finalidad.
- La apertura del sistema complejo, constituido por variedad de elementos y en interacción permanente, sobre su medio a través de flujos de energía y de informaciones, que a su vez constituyen redes de comunicación.



- La imposibilidad de trabajar con la *noción de origen*: búsqueda sin fin de los comienzos, anulación de la originalidad del acontecimiento, al que se supone ya presente, incluso antes de su advenimiento; *no asume el origen* porque éste supone, por un lado, que cada momento histórico es una totalidad homogénea dotada de una significación ideal y única, presente en las manifestaciones que lo expresan; por otro lado, que el devenir histórico está organizado como una continuidad necesaria, y, finalmente, que los hechos se encadenan y engendran en un flujo ininterrumpido que permite decidir que uno es causa u origen del otro. Asume, más bien, el encuentro con la extrañeza, con lo que está situado al margen y tiene existencia en ella, para señalar distinciones, experiencias límite, en las que puede observarse el vacilar de las divisiones instituidas en los espacios de los saberes y prácticas.

- El trabajo con *lógicas heterónomas*, en el cual es posible articular innumerables puntos de vista, incluso contradictorios, los cuales configuran núcleos de inestabilidad, de conflicto, de lucha y de inversión al menos transitorias, sin analogía ni homología, sin univocidad, pero con un tipo original de continuidad posible; de diálogo con otros cuestionamientos filosóficos, antropológicos, semióticos, lo cual hace posible la superación de los límites clásicos de la disciplina.

- *El paso de la universalidad a la variabilidad*

No se busca comprender, como lo afirma Chartier, los acontecimientos por un juego de causas y efectos en la unidad informe del gran devenir, vagamente homogéneo o estrictamente jerarquizado, ni se intenta encontrar estructuras anteriores y extranjeras, hostiles al acontecimiento; se busca, más bien, establecer *las series diversas, entrecruzadas, divergentes* a menudo, pero no autónomas, que permiten circunscribir el lugar del acontecimiento, sus márgenes de azar y las condiciones de su aparición.

- Una *noción de realidad*, que siguiendo a Guattari, es posible inferir que ésta no es una esencia inamovible, tampoco una estructura o entidad cerrada sobre sí misma (preguntas por el qué o por el cómo), sino una *máquina de multiplicidades, polifonías y heterogeneidades* –apertura procesual-, que no se pueden fijar sólo a un asunto complejo, ni a cadenas significantes u ontologías topológicas o de matemas; aunque puede dejarse pensar (en parte) bajo el calco de esas operatorias. Hablar de lo real es apelar a las noción de fragmentos de realidad y a sus formas de ordenamiento y, de esta manera, ver el juego y el desarrollo de realidades diversas que se articulan entre sí en un programa, un lazo que lo explica o una ley que le brinda su valor coercitivo.
- Los *discursos*, no como representaciones sino como series regulares y discontinuas de acontecimientos, que permiten introducir en la raíz misma del pensamiento el azar, lo discontinuo y la materialidad, y articular la construcción discursiva del mundo social, con la construcción social de los discursos.
- Las *categorías*, no como prefiguración irreductible que esconde la discontinuidad de las emergencias y los surgimientos, sino como lo que traza un juego de distinciones y discordancias que separan las diferentes series de discursos o prácticas. En el intento de comprender adecuadamente las rupturas se desprende de las nociones clásicas de totalidad, continuidad, causalidad. Las categorías remiten, pues, a los *acontecimientos* como relación de fuerzas que se invierten: poder confiscado, vocabulario retomado y vuelto contra sus usuarios, dominación que se debilita y se distiende.
- La construcción de *instrumentos de comprensión* más rigurosos, los cuales prestan atención a las *modalidades de apropiación*, más que a las distribuciones estadísticas; a los *procesos de construcción del sentido*, más que a la desigual circulación de los objetos y las obras; a la *articulación entre prácticas y representaciones*, más que al inventario de las herramientas mentales.

El procedimiento de comprensión no reside en la invención de nuevos objetos, sino en la puesta en juego, de manera sistemática, de lo discontinuo; lo cual rompe con las continuidades y la soberanía de las conciencias, por un lado, y con el tiempo como totalización, por el otro; y en esta dirección, le apuesta a las coyunturas, los movimientos y las mutaciones. Lo anterior implica someter a experimentación crítica, los modelos forjados en otros campos y movilizar competencias para entender el sentido de los signos encerrados por el archivo.

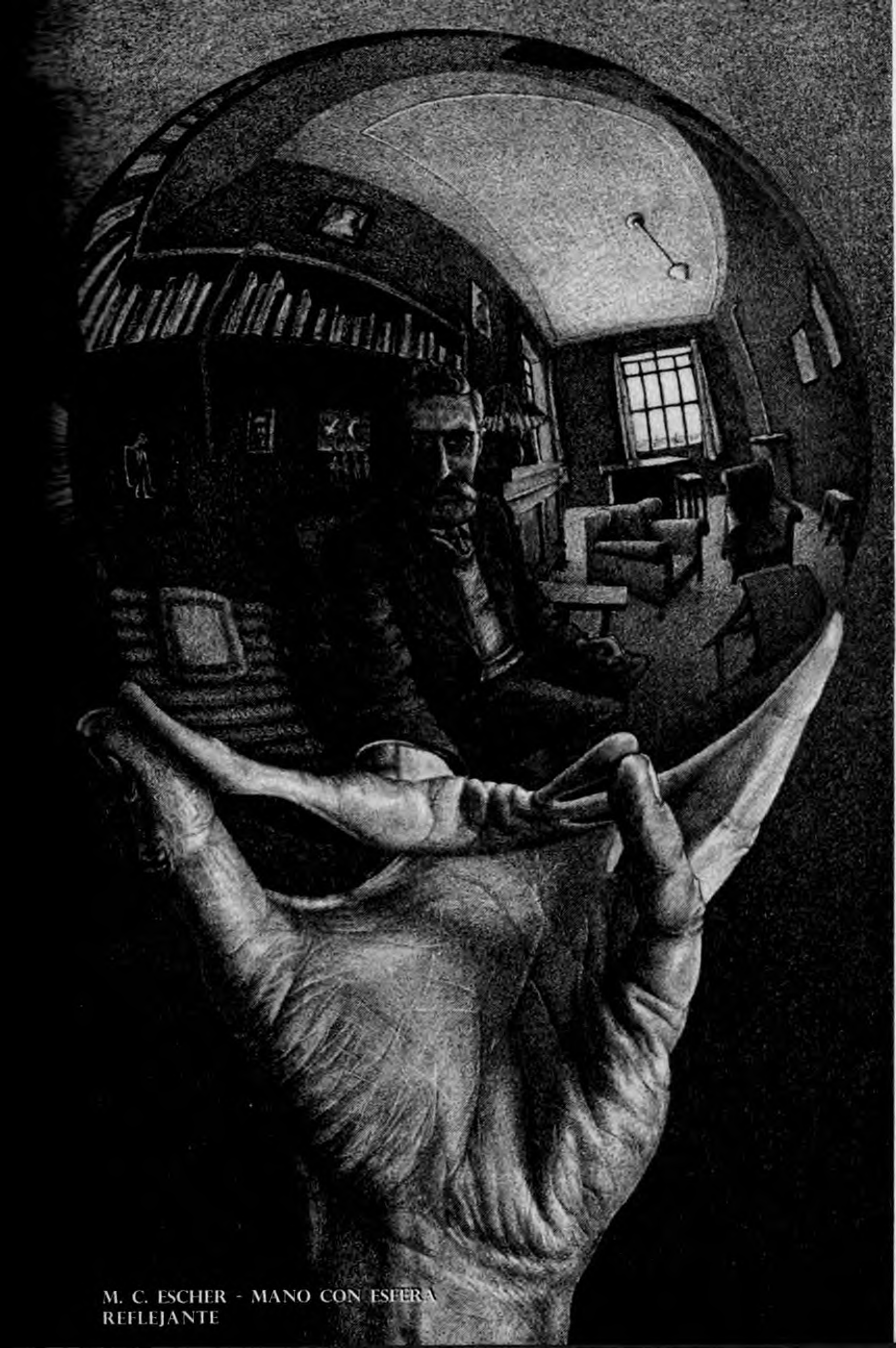
Las nociones fundamentales que se imponen ahora, ya no son: *conciencia - continuidad* (con sus problemas correlativos de libertad y causalidad); ni tampoco *signo - estructura*, sino, más bien, las de *acontecimiento - serie*, con el juego de nociones ligadas a ellos: regularidad, azar, discontinuidad, dependencia y transformación; en esta perspectiva, el pensar complejo recupera la recursividad - circularidad del pensamiento, a la manera de las diosas Themis y Methis: pensamiento relacional, en red que le da centralidad al sujeto cognoscente y en él al acople cuerpo - emoción y conocimiento, no es posible conocer - pensar sino desde éste. (H)

NOTAS:

- ¹ PEÑA, Lorenzo. Lógica y realidades: las razones de la lógica. En : Revista de Filosofía UNAM - INTERNET, 1999. P. 1.
- ² FILOSTRATO. Vida de los Sofistas. Bogotá : Ediciones Universales, 1999. P. 96.
- ³ Citado por Peña en Lógica y realidades: las razones de la lógica. En : Revista de Filosofía UNAM - INTERNET, 1999. P. 9.
- ⁴ VARGAS Ávalos, Pedro. Construccinismo, constructivismo y terapia sistémica. INTERNET. F.E.S.. Zaragoza, 1990. P. 2
- ⁵ Ciurana, Emilio Roger. Edgar Morin: Introducción al pensamiento complejo. En: Revista de Trabajo Social. Méjico : Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM, 1997. P. 74.

Bibliografía

- CIURANA, Emilio Roger. Edgar Morin: Introducción al pensamiento complejo. En: Revista de Trabajo Social. Méjico : Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM, 1997.
- CHARTIER, Roger. Escribir las Prácticas. Argentina : Manantial, 1996.
- DELEUZE, Gilles. Foucault. España : Paidós, 1987.
- FILOSTRATO. Vida de los Sofistas. Bogotá : Ediciones Universales, 1999.
- MANGERI, Rocco. De la obra abierta al péndulo de Foucault : enciclopedias.



M. C. ESCHER - MANO CON ESFERA
REFLEJANTE

ALGUNAS RAZONES PARA CONSIDERAR LA DIDÁCTICA COMO UN SISTEMA COMPLEJO

Elvia María González Agudelo

¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?

La didáctica es un conocimiento inscrito en el campo de la pedagogía. Etimológicamente, la didáctica tiene como origen el verbo griego *didaskhein*, que se utiliza tanto en activo, enseñar, como pasivo, aprender, y también en transitivo, en el sentido de aprender por sí mismo.

Didaskhein, didáctica en su sentido activo de enseñar, es decir, la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, ha sido trabajada por los pedagogos clásicos como Comenio, Herbart y Claparede, bajo la concepción fundamentada en la actividad del maestro como el centro de toda enseñanza.

Didaskhein, didáctica en su sentido pasivo de aprender ha sido trabajada por la escuela nueva en cabeza de Pestalozzi, Montessori, Dewey y Makarenko, bajo la concepción fundamentada en la actividad del escolar como el centro de toda enseñanza.

Pero estas dicotomías entre los procesos de enseñar y los procesos de aprender han sido abandonados por las concepciones didácticas más recientes. Chevallard, por ejemplo, enuncia «las transposiciones didácticas como el paso del saber de las ciencias al saber enseñado» (Chevallard, citado por González Agudelo, 2001). Y Not define la didáctica como «una mediación que consiste en suministrar al alumno la información de la que no dispone, y que no podría procurarse por sus propios medios; después, en ayudarlo a transformar esa información en conocimiento» (Not, 1994).

Transposición y medición, dos conceptos que abren un abanico de posibilidades para la didáctica.

Como transposición, la didáctica implica una lectura de la cultura de la humanidad hecha conocimientos científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos y/o empíricos para ser enseñados y aprendidos con fines formativos.

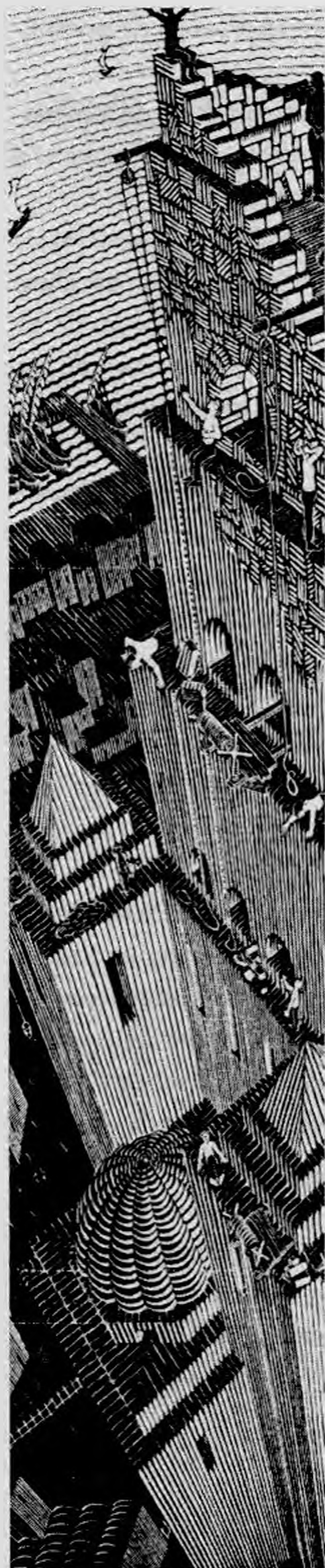
Ese proceso de lectura implica una comprensión, un análisis, una interpretación y una síntesis, es decir, un proceso hermenéutico, que el maestro realiza, a través de su competencia lectora, de los procesos de construcción de las ciencias, de su historia, de su epistemología, de sus problemáticas, de sus investigaciones, de los seres que hay detrás de las teorías, de los movimientos de las ideas y de su socialización.

La didáctica como transposición implica, para la divulgación de los conocimientos, un trabajo de reconceptualización del lenguaje científico para ser comunicado a un público no especializado en dichas conocimientos y un trabajo de recontextualización de los saberes en tanto son diferentes los contextos donde realiza la producción, la circulación y la apropiación de dichos conocimientos. (Palacio, 2000)

Como mediación, la didáctica es ante todo comunicación de conocimientos. Es, como lo plantea el profesor Zapata, parafraseando a los agustinianos, que sostienen que enseñar es hablar. (Zapata, 2000)

La didáctica provoca en los procesos de enseñar y en los procesos de aprender, la conversación entre ambos, profesor y estudiantes, pues ambos poseen la capacidad de hablar, ambos son sujetos del lenguaje. Ambos están inmersos en él.

El lenguaje es un sistema de comunicación abierto al conocimiento. En él existe un nosotros producto de un yo y un tú, disímil y dispar en el ahora de la palabra. El otro es siempre un interlocutor posible, capaz de dirigirse al emisor. Pero el ser capaz, la aptitud y el uso de la palabra, no legitima la autoridad para hablar. Del hecho al derecho hay una discontinuidad, pues el derecho es correlación de un deber. Si fisiológicamente tenemos la capacidad de hablar, culturalmente se exige una competencia para actualizar el decir. El derecho a hablar se gana.



El silencio, entonces, entra en el juego, se escucha. Las palabras del uno se extienden, su eco retumba en la conciencia del otro, se van aproximando. En este lapso los que escuchan, reflexionan, se asombran, admiran. Ellos se constituyen en el silencio. El callar es el deber: el deber es comprender, interiorizar, reorganizar, para entrar en el conocimiento y ganarse intelectual y socialmente el derecho de hablar.

Así se inicia su deformación, su transformación, su formación; se está motivado, desde sus afectos, desde sus propios sentidos, desde sus propios valores; y entonces, pueden penetrar en el escenario de la conversación.

(González Agudelo, 1998)

Los conceptos de transposición y mediación se complementan, pues los conocimientos no se enseñan como resultado sino como construcciones con finalidades formativas. El docente realiza la transposición didáctica reconceptualizando y recontextualizando los saberes y simultáneamente realiza las mediaciones.

Como sabiamente lo enuncia Kant «la didáctica es el espacio que se le brinda al estudiante para interrogar e interrogarse. Cuando el maestro les va preguntando a sus discípulos aquello que quiere que aprendan» (Kant, citado por González Agudelo, 2001). Es decir *didaskhein*, didáctica en su sentido transitivo, aprender por sí mismo.

¿Qué es un sistema complejo?

La teoría de sistemas es una posibilidad para organizar los múltiples componentes de un fenómeno o de un proceso. El sistema es un conjunto de elementos en interacción mutua; una combinación de componentes que se interrelacionan fuertemente entre sí. Pero el sistema como tal presenta cualidades generales que se diferencian de las características individuales de los componentes que lo integran. La interacción entre los elementos del sistema le da su cualidad resultante.

Son ejemplos de sistemas: una galaxia, un hombre, una célula, un átomo, un lago, en tanto sistemas reales, ya que son entidades percibidas en la observación y existen independientemente del observador. Por otro lado, están los sistemas conceptuales, emanados de los sistemas reales, que son ante todo construcciones simbólicas, como la lógica deductiva de las matemáticas y del lenguaje y los sistemas científicos que con ellos se constituyen.

Las características generales de los sistemas son los componentes del sistema, la estructura del sistema, las relaciones funcionales y la jerarquía del sistema.

Los componentes del sistema son todos aquellos elementos que constituyen los fenómenos o procesos como conceptos, magnitudes, variables, entre otros.



ABSTRACT

LA DIDÁCTICA COMO UN SISTEMA COMPLEJO

Puede concebirse como un Sistema Complejo que brota de la pedagogía y como tal posee componentes, estructuras, relaciones funcionales y jerarquías. Es un sistema complejo ya que sus manifestaciones son abiertas y múltiples, no reduccionistas y simples.

THE DIDACTICS AS A COMPLEX SYSTEM

It can be conceived as a Complex System that upsurges from the pedagogy and as such it possesses components, structures, functional relationships and hierarchies. It is a complex system since its manifestations are open and multiple, non-reductionist and simple.

La estructura del sistema es el marco de interacción y organización entre los componentes que lo integran; ella constituye la característica de mayor estabilidad del sistema posibilitando que mantenga su integridad, a pesar de los cambios cuantitativos que se desarrollan dentro de ciertos límites; está dada por el conjunto ordenado de las relaciones entre los componentes; y está vinculada con los mecanismos que posibilitan la actividad y el desarrollo del mismo.

Las relaciones funcionales del sistema son el resultado de las conexiones que se establecen en la estruc-

proceso. Por ello, se

nes funcionales que

ponentes, y entre

su totalidad, así

El nivel de jerar-

tado en los dis-

los sistemas se

do. Un sistema

de otro de orden

convirtiéndose aquél

La condición radica en que

se van obteniendo tienen que cumplir los criterios anteriormente apuntados.



tura del mismo. Es el orden del

deben analizar las relacio-

existen entre sus com-

éstas y el sistema en

como con el medio.

quía esta fundamen-

tintos grados como

pueden ir integran-

puede formar parte

m a y o r ,

en un subsistema de éste.

todos los nuevos sistemas que

Ahora bien, en tanto teoría para la organización, la teoría de sistemas lleva en su seno la teoría de la información y la teoría de la cibernética.

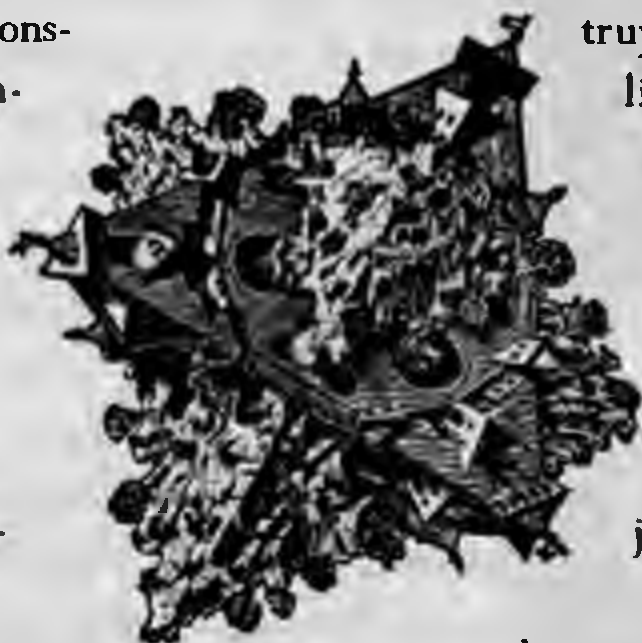
En el primer caso, la teoría de la información, los bits recorriendo mundo, hace alusión a que en el universo, y por ende en la sociedad, existen al mismo tiempo el orden y el desorden y en su coexistencia puede emerger algo nuevo. De ahí la esperanza de que la información sirva de medida de organización y la organización es constituyente esencial de la teoría de sistemas.

En el segundo caso, la teoría cibernética está basada en el principio de retroalimentación o causalidades circulares, que desempeñan un papel de amplificación los cuales proporcionan mecanismos para la persecución de metas.

Esta idea de retroacción rompe con el principio de causalidad lineal; un ejemplo sería: los individuos configuran la sociedad y la sociedad configura a los individuos, hay una retroalimentación de uno hacia el otro que los incluye pero que los hace diferentes; la sociedad amplifica el concepto de individuo y viceversa.

La teoría de sistemas, entonces, nos aporta sus principios constitutivos de interdependencia, interconexión, interrelación, influencia y causalidad circular, de tal manera que en todo sistema es necesario tener en cuenta sus relaciones internas y sus relaciones con los sistemas circun-

dantes, ya que ella se construye sobre la base de la totalidad, de la totalidad organizada desde la complejidad. Su tendencia a la integración de varias partes de principios recorren el universo que aparentemente está disjunta.

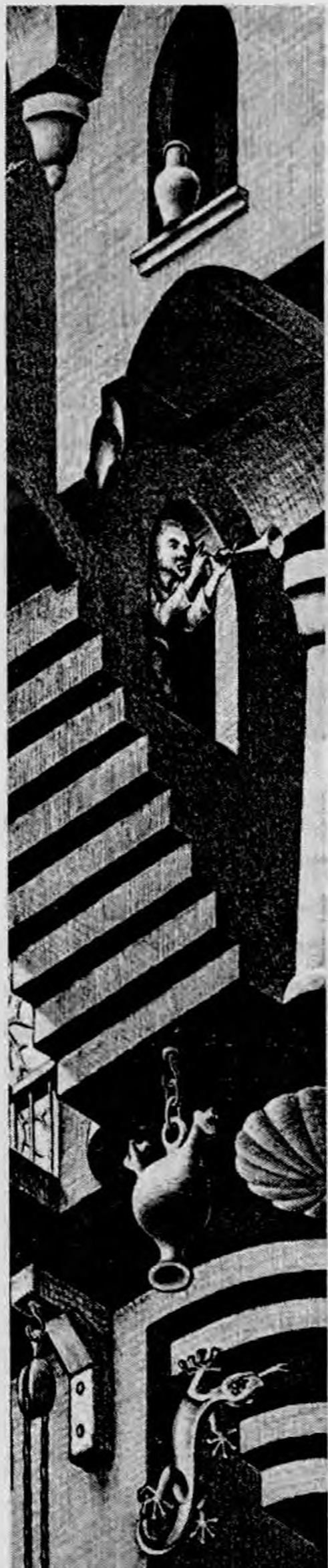


truye sobre la base de totalidad organizada. Su tendencia a la integración de varias partes de principios recorren el universo que aparentemente está disjunta.

Así la teoría de sistemas en la actualidad es concebida desde el mundo complejo. La teoría de la complejidad, expuesta por Morin, se constituye bajo tres principios: el dialógico, el de recursión y el hologramático.

El principio dialógico une dos nociones aparentemente antagónicas, que deberían rechazarse entre sí, pero que no pueden dissociarse porque se necesitan mutuamente para poder comprender una misma realidad, son las dos caras de una misma moneda; el problema es unir nociones antagonistas para pensar los procesos organizadores y creadores del mundo complejo.

El principio de recursión va más allá del principio de la retroacción (Feedback) superando la noción de regulación por aquella de autoproducción y de autoorganización; es un círculo generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causadores de lo que los produce; por ejemplo, los individuos en sus interacciones producen la sociedad y la sociedad como un todo emergente, produce en los individuos una lengua específica, un modo de comportamiento, etc.



El principio hologramático pone en evidencia esa paradoja de los sistemas en los cuales no sólo las partes están en el todo, sino que el todo está en las partes, donde el todo es más que la suma de las partes, en tanto existen cualidades que emergen, nacen de la organización del todo y puede retroactuar sobre las partes. Así mismo, el todo es igualmente menos que la suma de las partes, puesto que las partes pueden tener cualidades que son inhibidas por la organización del conjunto. Ejemplo: la totalidad del patrimonio genético está presente en cada célula individual.

Los sistemas complejos son, entonces, otra forma de organizar el mundo desde una visión múltiple, donde el juego es en círculos que crecen en espiral, donde muchas posibilidades, precisamente por contrarias, son viables, coexisten y procuran el avance del conocimiento; es una forma de organizar el orden pero no linealmente sino con la óptica de que muchas cosas suceden simultáneamente y están interconectadas y se influyen mutuamente. Es, precisamente, el diálogo quien posibilita la organización del vasto mundo de la información. (Álvarez y González, 1998)

¿ES LA DIDÁCTICA UN SISTEMA COMPLEJO?

La sociedad, en su dinámica, concibió la educación para satisfacer la necesidad de la formación de las nuevas generaciones. La formación de los ciudadanos de un país es una de las tareas priorizadas de cualquier sociedad. Mediante la educación se asegura la herencia cultural del hombre y, al mismo tiempo, la transformación de esa cultura para el bien de la comunidad.

La sociedad es un sistema complejo; dentro de él, uno de sus componentes es la educación, que a su vez se constituye en otro sistema; es el nivel de jerarquía de los sistemas, el sistema mayor, la sociedad, genera otro sistema, la educación; ambos se influyen dialécticamente en su desarrollo. El uno hace parte constitutiva del otro pero son totalidades diferentes. Así se va constituyendo el carácter complejo del sistema.

Pero la formación de las nuevas generaciones de una nación, para que sea eficiente y eficaz, no se debe desarrollar espontáneamente; por ello se han constituido la pedagogía y la didáctica como disciplinas formales que sistematizan los procesos de formación de los ciudadanos de un país. La pedagogía, que es un sistema abstracto que se construye a partir del sistema educativo que habita en la sociedad.

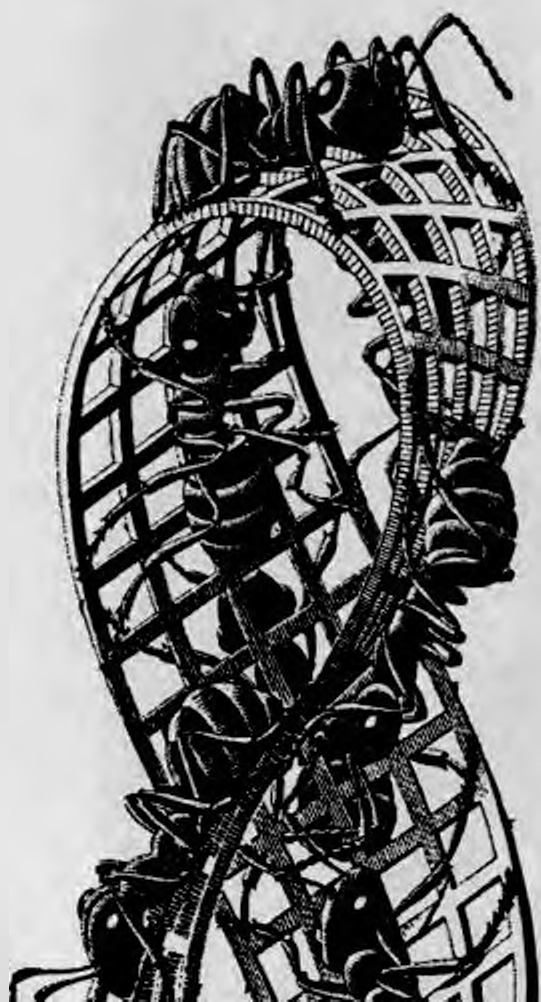
La red de relaciones empieza a crecer, los caminos a bifurcarse entra la telaraña del pensamiento complejo puesto que, en el interior de estos procesos formativos, se constituye otro proceso más específico, denominado proceso docente educativo; él se vive en las instituciones educativas de una manera más formal. Dicho proceso docente educativo es el objeto de estudio de la didáctica. La didáctica, entonces, es un sistema complejo que brota de la pedagogía y como tal posee componentes, estructuras, relaciones funcionales y jerarquías.





La estructura se constituye a través de sus componentes. Los componentes del sistema didáctico son: El problema, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. El objeto, parte del mundo real donde habitan los problemas. El objetivo, el propósito, la aspiración que la institución se propone alcanzar para satisfacer la necesidad social y resolver el problema. Los conocimientos, las múltiples teorías, conceptos, leyes y visiones del mundo ha construido la cultura. El método, la organización interna del proceso docente educativo en tanto procesos de comunicación y acción, son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente. Los medios, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. La forma, organización que se adopta desde el punto de vista temporal y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar este proceso. La evaluación, constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto.

Las relaciones funciones entre estos componentes se establecen a partir de la manifestación de una serie de sistemas del sistema social, como son los sistemas propios de cada conocimiento, bien sea científico, tecnológico, técnico, artístico o empírico. Cada uno de ellos es abordado desde el sistema docente educativo, generando la integración sus componentes (problema, objetivo, objeto), alrededor de estos sistemas pero con sus modelaciones propias (la transposición y mediación didáctica).



Estas relaciones le otorgan el carácter funcional al sistema, generando principios que fundamentan el desarrollo de la didáctica, a saber, la solución de problemas, la formación integral y la formación en investigación.

La solución de problemas hace alusión a que la escuela fue creada por la sociedad para que le aporte en la solución de sus problemas. El problema social provoca, en los sujetos escolarizados, una gama de necesidades a satisfacer; por ello se establecen relaciones dialécticas entre la institución educativa y la sociedad, entre los objetivos escolares y los problemas sociales, la escuela necesita habitar en la vida; por ello, la educación propende por la formación de las nuevas generaciones en la solución de problemas reales de la sociedad.

La formación integral hace alusión a la simultaneidad de los procesos instructivo, educativo y desarrollador. Implica que mientras un estudiante aprende un sistema de conocimientos para aplicarlos en su vida laboral (lo instructivo) también incorpora valores y sentimientos (lo educativo) inherentes a dichos conocimientos y que lo hacen más humano y expande sus competencias (lo desarrollador) para alcanzar la alta inteligencia.

La formación en investigación hace alusión a que si en el proceso de aprendizaje el estudiante hace uso riguroso de las metodologías con las cuales los conocimientos se han construido en su historia, estará posibilitando el desarrollo de competencias propias de la investigación y, por tanto, las nuevas generaciones se formarán para intervenir en el desarrollo de las comunidades solucionándoles sus problemas a través de procesos investigativos.

La jerarquía del sistema didáctico se manifiesta, puesto que en el interior del proceso docente educativo habita un proceso con vida propia que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se desarrollan tanto las teorías de la enseñanza como las teorías del aprendizaje; es la psicopedagógica, en sus relaciones dialécticas entre la afectividad y la cognición, manifiestas en el estudiante cuando aprende.

ALGUNAS RAZONES PARA CONSIDERAR LA DIDÁCTICA COMO UN SISTEMA COMPLEJO:

Ahora bien: la didáctica, además de ser un sistema, es un sistema complejo, ya que sus manifestaciones son abiertas y múltiples, no reduccionistas y simples.

Manifestaciones abiertas, en tanto solución de problemas. La didáctica en tanto sus componentes problema, objetivo y evaluación establece un diálogo entre contrarios: Lo real es el problema social. Lo ideal es el objetivo que traza la institución educativa para resolver dicho problema. La contradicción entre lo real, el problema social, y lo ideal, el objetivo planteado por la institución educativa, encuentra su síntesis en varios de los componentes del proceso docente educativo; por ejemplo, en la evaluación si el objetivo se cumple y se resuelve el problema. Es una relación triádica propia de la dialéctica como generador de los diálogos, característica del sistema cuando es complejo.

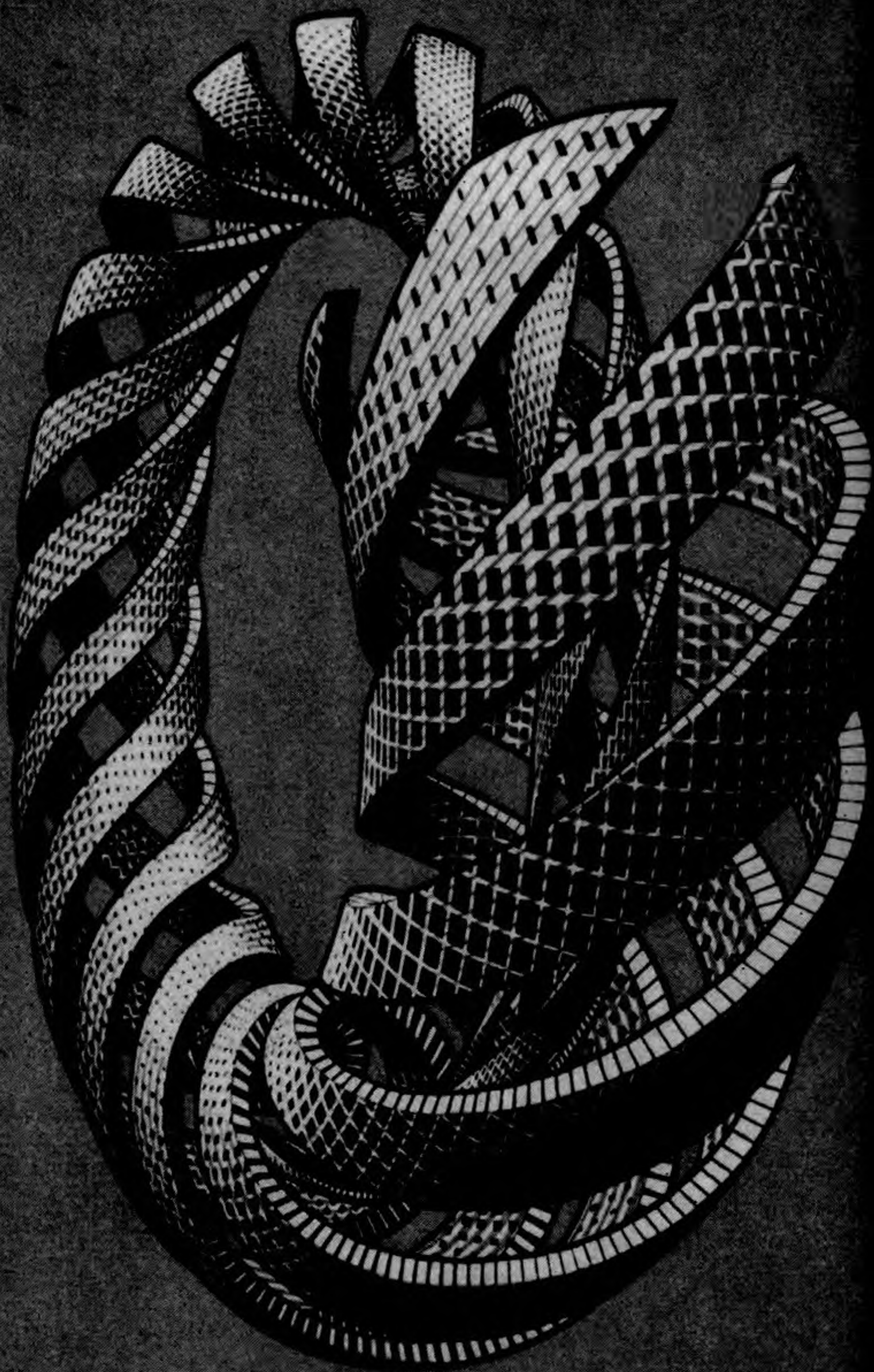
Manifestaciones múltiples en tanto la formación integral. La didáctica en cuanto su componente objetivo, que guía los otros componentes, posibilita la instrucción (asimilación de conocimientos), la educación (incorporación de valores y sentimientos) y el desarrollo de la inteligencia (potenciar competencias); es decir, el objetivo modifica, por ejemplo, los conocimientos cuando los hace explicitar valores que se han autogenerado en torno a ellos. Es la recursión, otra característica del sistema cuando es complejo.

El otro es siempre un interlocutor posible, capaz de dirigirse al emisor. Pero el ser capaz, la aptitud y el uso de la palabra, no legitima la autoridad para hablar.



Manifestaciones no reduccionistas y simples en tanto la formación en investigación. La didáctica en su componente método hace girar el sistema en círculos en espiral sin límites, en una red de relaciones que establece un entramado entre los componentes del sistema para transponer y mediatizar los conocimientos. El método no sólo es una parte, sino que es el todo que a la vez está en cada una de las partes, mientras se desarrollan las actividades en las cuales el aprendiz está asimilando el método, pero al mismo tiempo los conocimientos, las competencias, los valores que se manifiestan en el objetivo. Y así, cada componente, dependiendo del momento de la transposición didáctica y/o a la mediación, es el todo en las partes y las partes en el todo. Es lo hologramático, característica del sistema cuando es complejo. La solución de problemas, la formación integral y la formación en investigación, en tanto principios de la didáctica, posibilitan múltiples relaciones entre los componentes que estructuran el proceso docente educativo. En cada relación triádica que se establezca entre dichos componentes, emergen razones para plantear la didáctica como un sistema complejo. Si usted, lector, es un maestro, inicie el juego de las relaciones y argumente sus propias razones... Si acaso parte de la creencia de que formar a las nuevas generaciones no es simple. (H)





M. C. ESCHER - ESPIRALES

¿LO COMPLEJO ES *COMPLICADO*?

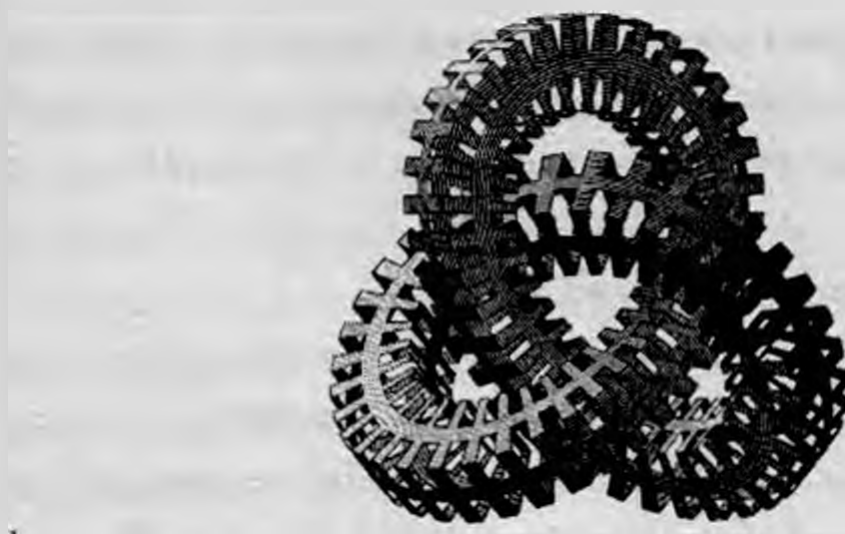
JASON OROZCO GUZMÁN

Director Ejecutivo

Proyecto Fénix

Es común encontrar en la sociedad colombiana dos planteamientos sobre nuevo: uno, es la aceptación inmediata, otro, la negación absoluta. Es difícil encontrar análisis que posibiliten decisiones radicales y al mismo tiempo equilibradas; es el caso de lo *complejo* y lo *simple*, y su relación dialógica necesaria para la nueva educación.

Para entender los sistemas que interactúan en la universidad y la educación colombianas, es imprescindible trascender la visión dualista y *simplista*; la nueva educación exige integrar perspectivas y caminos, entender qué alternativas antagónicas son al mismo tiempo complementarias. El reto inicial es analizar antes de aceptar o rechazar.





LO SIMPLE ES SIMPLE

La simplicidad consiste en hacer que los temas, los procesos y las ideas, sean abordados de manera sencilla; no ha sido tomada en serio por la sociedad seudo-intelectual porque ésta prefiere complicarse y recorrer caminos confusos, para luego sentirse orgullosa de sus habilidades exclusivas. Además, *para simplificar algo hay que conocerlo muy bien*, y tener voluntad de educar; es un desafío para la creatividad.

La simplificación reduce los procesos, elimina los enredos, pasa por encima de teorías innecesarias, aniquila los paradigmas cuyo único argumento es la tradición. Es natural que propuestas como éstas hagan temblar a cualquier “sabelotodo”.

Cuando se utiliza la simplicidad en la educación, no se puede fingir que se sabe utilizando palabras rebuscadas; las élites de intelectualoides se terminan porque todas las personas comprenden lo complejo y sencillo, los grandes pensadores deben justificar con su pedagogía su saber, se terminan las ambigüedades y los intérpretes ya no son necesarios. En síntesis, cuando se utiliza la simplicidad en la educación es común encontrar a personas de superioridad cultural conversando con personas normales y sencillas sobre temas complejos.

La simplicidad es una elección pedagógica y didáctica que agiliza la comprensión y dirección de lo complejo, es un paso inicial para integrar lo inimaginable, lo desarticulado y lo incierto; pero la simplicidad necesita de la complejidad para manifestar su poder; no se trata de simplificar, agilizar y asociar porque sí.

COMPLEJIDAD ÉTICA

El orden y el desorden, lo objetivo y lo subjetivo, el todo y las partes, contradicciones, incertidumbres, lógica, casualidades, errores, miedos, intereses y contextos; éstos son los principales guardianes de la complejidad, cada uno tiene su tiempo y espacio, cada uno es crucial en el desarrollo del conocimiento y de la historia humana. Estos asuntos merecen atención especial porque son los enclaves de la estructura del pensamiento humano y articulan todos los desarrollos discursivos existentes; por eso, es necesario educar en la complejidad que profundiza y explica cada una de estas ideas y conceptos que hoy colapsan ante las exigencias sociales, ante las posibilidades de integración y comprensión. Las perspectivas deben ser complejas, las pedagogías, simples.

Por el momento, los acercamientos a una educación compleja son casi inexistentes en las universidades colombianas; lo que hay es un remedo de complejidad confundido por la soberbia y la vanidad. Lo que abunda en estos periodos de escasez de conocimiento son discursos poco aplicables a la realidad social colombiana; la complejidad en Colombia se convirtió, sin nacer, en un asunto de intereses de vanagloria, celos y engaños. Por ello, antes de aprender complejidad, es necesario desaprender las teorías que pretenden ser complejas y no son más que discursos complicados e inútiles.

La complejidad, sin egocentrismos ni soberbias de parte de los maestros, permite ser estudiada y entendida, conduce a la redefinición de los paradigmas educativos, y construye el nuevo conocimiento, que será complicado según sea la ausencia de creatividad de los nuevos docentes o la falta de voluntad de los nuevos estudiantes.





ABSTRACT

¿LO COMPLEJO ES COMPLICADO?

El artículo pretende rescatar la idea de que lo complejo y lo simple tienen una relación dialógica, recordando que lo complejo no es complicado ni completo y lo simple no es simplista.

IS IT COMPLICATED WHAT IS COMPLEX?

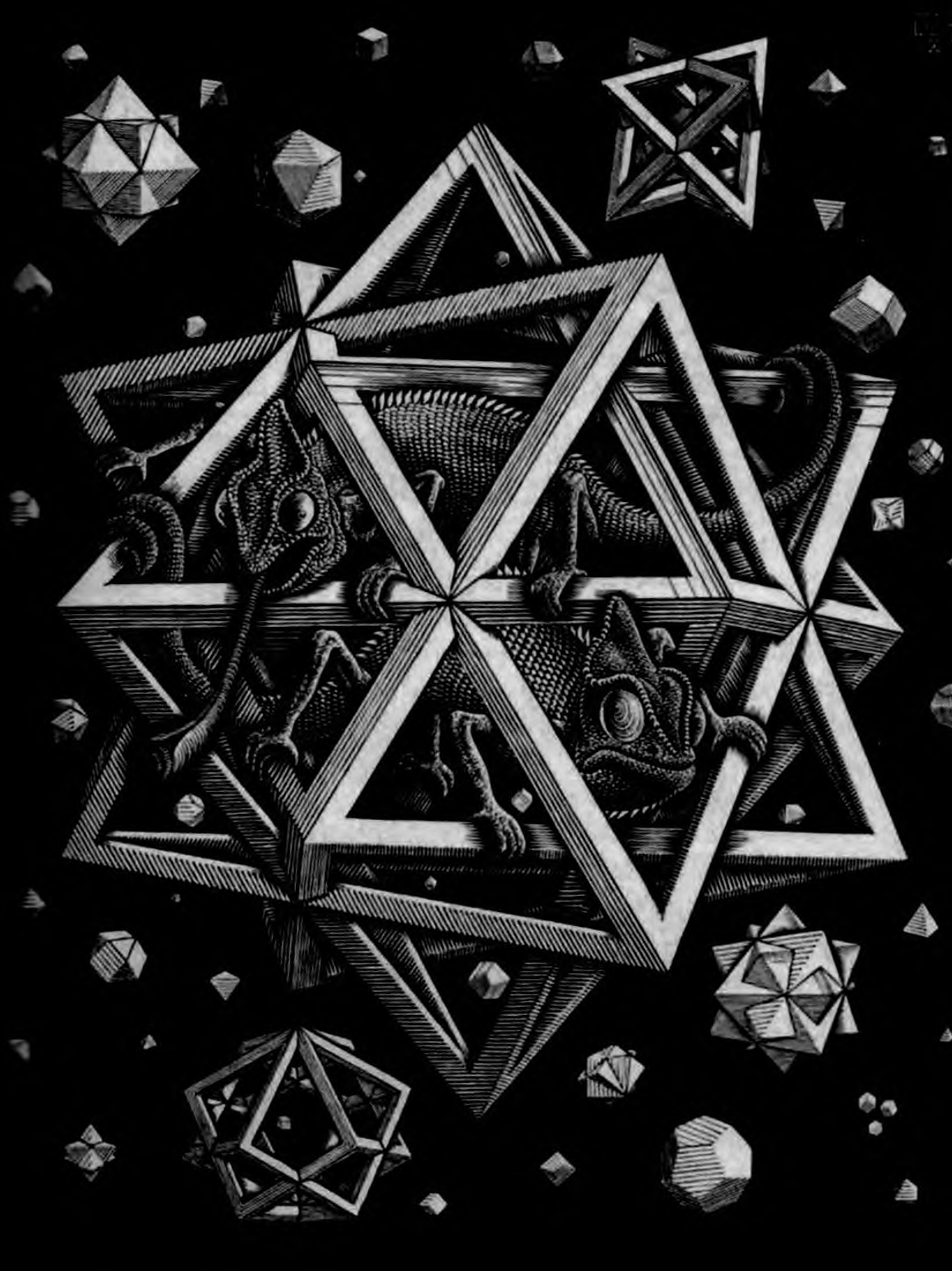
The article pretends to rescue the idea that what is complex and what is simple have a dialogical relationship, remembering that what is complex isn't neither complicated nor complete and what is simple isn't simplistic.

CONCIENCIA DE INCERTIDUMBRES

El conocimiento está llamado a ser pertinente y organizador, claro y oportuno con los problemas del mundo actual. No es su papel distraer, ni amenazar la vida.

El desafío consiste en **conjug**ar lo complejo y lo simple en su relación dialógica *unidual*, recordando que lo complejo no es complicado, ni completo, y que lo simple no es simplista; en tiempos de progreso, tecnología y comunicaciones, la exigencia es abrir caminos que permitan transitar entre lo complejo y lo sencillo, crear y educar. En el camino hacia la nueva cultura, es imperativo reconocer las necesidades de la sociedad y crear pedagogías eficaces que orienten la ciencia y el conocimiento a la cooperación humana. En conclusión, es el momento de crear senderos comunes para dialogar y comprender perspectivas para que el desarrollo de las ciencias y el conocimiento lleguen a una relación coherente e integral con la vida y la conciencia humana; así, reducir la brecha entre vida universitaria y vida real.

En definitiva, las voluntades humanas son determinantes, los maestros que desean enseñar, los estudiantes que desean aprender. Es una aventura, una historia que apenas comienza. Es el riesgo y es la precaución, es la oportunidad.



COMPORTAMIENTO DE ENTIDADES SUBESTATALES EN PROCESOS INTEGRATIVOS

*Alberto J. Sosa**

*Celia Mayer***

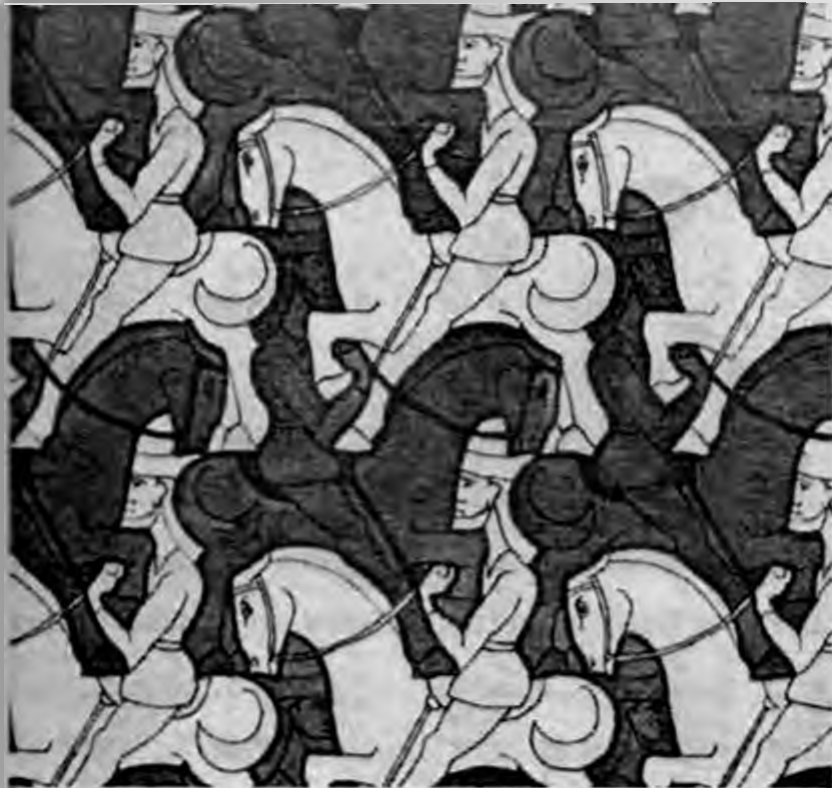
1. ANÁLISIS DE LAS FORMAS ORGANIZACIONALES DE REGIÓN EN LA UE, ASEAN, NAFTA, ETC.

El análisis de las formas y procedimientos de constitución de las regiones subestatales dentro de procesos integrativos macro como ASEAN¹, UE ², NAFTA y MERCOSUR³, evidencia un muestrario de realidades diversas, debido a las características sobresalientes de cada una de ellas.

Una característica que atraviesa actualmente a todos los proyectos de regionalización concertada es que resultan de la convergencia de dos fenómenos: la revolución de la tecnología de la información y la descentralización espacial del capitalismo.

1.1. LAS REGIONES EN LA UE

La existencia de políticas que tienden a corregir los desequilibrios regionales, entre las prósperas regiones de la Lotaringia y las rezagadas y declinantes, condujeron a tipificar y clasificar las casi doscientas regiones subestatales para distribuir los recursos comunitarios.



ABSTRACT

Al analizar las formas y procedimientos de constitución de las regiones subestatales dentro de procesos integrativos macro, como ASEAN, UE, NAFTA Y MERCOSUR, sale a relucir una característica que los atraviesa a todos: Resultan de la convergencia de dos fenómenos; la relación de la tecnología de la información y la descentralización espacial del capitalismo.

SOSA AND MAYER

By analyzing the forms and procedures of constitution of the sub-state regions inside the macro processes of integration such as ASEAN, UE; NAFTA AND MERCOSUR, it comes to the light a characteristic that crosses through all of them: They are a resultant of the convergence of two phenomena; the relationship between the technology of information and the spatial decentralization of capitalism.



Las clasificaciones o indicadores para la determinación de las regiones, evidencian una forma de construcción vertical, a partir de datos de gabinete y no de una voluntad común de las sociedades sobre las que aquellas se organizan.

A todas ellas las podríamos considerar como un esquema organizativo inducido por la autoridad supraestatal y establecido de acuerdo a los parámetros y objetivos del bloque al que pertenecen (UE)⁴.

Las regiones clasificadas como de menor desarrollo relativo (rezagadas, en declinación o rurales y/o pesqueras pobres o empobrecidas) tienen el mandato de alcanzar un desarrollo que se equipare o aproxime al de la media comunitaria y por eso se las apoya a través de las políticas y fondos estructurales supraestatales.

Además, es posible verificar la existencia de un abanico de núcleos concertados constituidos por regiones, gobiernos locales y aun por sectores privados, con o sin participación de agencias públicas, que se organizan para alcanzar el mandato comunitario de lograr la cohesión (reuniendo e integrando las personas y los bienes entre sí) y el equilibrio (reducción de las disparidades socioeconómicas existentes) o para acrecentar el bienestar logrado.

La experiencia regional y/o de concertación de regiones de la UE tiene un amplio espectro de participación que involucra a agencias públicas en red (UE, estado, región, gobierno local, agencias de desarrollo; etc.); el mercado en su expresión lata; las entidades académicas y las diversas y polifacéticas manifestaciones de la sociedad civil. La participación relativamente equilibrada de las agencias públicas en red, del mercado, los académicos y movimientos sociales, es una característica del proceso integrativo de la UE y lo distingue de los demás.

2. LAS REGIONES EN EL NAFTA

Los esquemas integrativos a nivel subestatal de NAFTA también evidencian, aunque con un grado distinto, la participación de agencias públicas, de grupos empresariales privados, de entidades académicas y de expresiones de la sociedad civil.

El NAFTA fue instalado por firmas transnacionales con negocios en dos o tres de los territorios de los Estados miembros.

Las compañías automotrices localizadas en EUA y Canadá suscribieron acuerdos de coproducción, homologados por los gobiernos respectivos, cuando firmaron el Tratado de Libre Comercio Bilateral.

La participación de las sociedades civiles de EUA, Canadá y México, es desigual. Mientras que las entidades representativas de múltiples y poderosos intereses sectoriales de Canadá y EUA registran un fuerte involucramiento, no acontece lo mismo con las frágiles expresiones de la sociedad civil mexicana.

Las experiencias integrativas y/o cooperativas a nivel micro de la frontera mexicano-estadounidense evidencian la desproporción de las partes involucradas y la ausencia de mandatos normativos que tiendan a lograr el equilibrio del desigual desarrollo relativo.

No obstante, la política de concertación regional es inducida por grupos empresariales privados y por las agencias públicas que operan respectivamente como ejecutores y facilitadores (eliminando barreras y obstáculos) del proceso.

El sector empresarial privado juega un rol protagónico diseñando, ejecutando y perfeccionando el mercado ampliado, mientras que el sector público desbroza el sendero que recorre -o aspira a recorrer- el sector empresarial privado.

3. EL REGIONALISMO EN ASEAN

Agencias subestatales de ASEAN implementaron esquemas asociativos, los denominados Triángulos de Crecimiento, en los que el sector empresarial privado desempeña un rol de liderazgo. Los gobiernos de las unidades subestatales participantes en la configuración de regiones, actúan como facilitadores de y para la implementación de los proyectos correspondientes a cada Triángulo.

El marco organizacional de cada Triángulo, comprende un mecanismo consultivo que reúne a los sectores privados y a las agencias públicas de las entidades subestatales participantes.

En ASEAN se advierte una concepción y praxis integrativa que se diferencia del modelo occidental. A nivel instrumental o superestructural, la organización adquiere un carácter funcional, flexible e informal que evita la institucionalización (asimilable a "rigidización"). Prefieren los esquemas organizacionales tipo "foro", basados en nociones semejantes a los principios de *bona fide* (buena fe) y *pacta sunt servanda* (los acuerdos deben cumplirse) del derecho occidental.

En el "modelo ASEAN", participan los agentes del mercado y las agencias públicas de las distintas jurisdicciones territoriales, aunque evidencia una ausencia de participación por parte de la ciudadanía y de las manifestaciones de la sociedad civil tan comunes en EUA, Canadá y Europa Occidental. Asimismo y congruentemente con lo que acontece en las experiencias integrativas de América del Norte y Europa Occidental, el sector del "saber" (académicos, estudiosos, universidades, etc.), añade sus esfuerzos a la conjunción de los sectores público-privado, para el fortalecimiento de los procesos integrativos a nivel macro y/o micro. El sector público como animador y el empresarial privado como ejecutor.

4. LAS REGIONES DEL MERCOSUR

Los orígenes del MERCOSUR se asimilan más a los de la UE, que a los del NAFTA. La iniciativa correspondió a agencias gubernamentales brasileñas y argentinas, más que a grupos económicos privados como aconteció en la experiencia integrativa de América del Norte.

Sin embargo, la participación del sector empresarial privado más concentrado ha sido protagónica, no así la de los sectores económicos pymes y de las entidades representativas de la sociedad civil, del ámbito académico, cultural y educativo. Hasta ahora el MERCOSUR ha sido –básicamente- la configuración de un espacio ampliado para hacer negocios, con escasa presencia social y casi nula presencia supraestatal.

MERCOSUR carece de una política regional y de la provisión de fondos estructurales para implementar iniciativas, proyectos o programas sociales o que tengan en cuenta el interés de grupos o etnias sumergidas que pueblan su territorio. Tanto en Argentina como en Brasil, Paraguay y Uruguay, las regiones se caracterizan por su contigüidad espacial y la relativa homogeneidad cultural, histórica o económica.

La iniciativa está en el sector público que proyecta y realiza encuentros, firma acuerdos, etc. Sin embargo, estas acciones no se han traducido (hasta la fecha) en resultados operativos que refuercen la estructuración de los mercados nacionales, la personería o la gravitación de las regiones dentro del espacio ampliado. Poco se ha trabajado en las relaciones inter-regionales o en la configuración de regiones concertadas o en la construcción de redes de regiones subestatales del espacio ampliado (salvo casos aislados como Crecenea-Codesul).⁵



5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS

5.1. OBJETIVOS

Las estrategias de regionalización concertada en la UE apuntan al desarrollo armónico y equilibrado del espacio comunitario.

Asimismo, una de las últimas líneas de trabajo tiende a lograr la incorporación de los ciudadanos y residentes de las regiones de la UE a la sociedad informacional. Para ello persigue los siguientes cuatro objetivos:

El primero, se refiere al aprovechamiento de las oportunidades y al control de los riesgos, desarrollando una estrategia de control sobre la sociedad informacional. El segundo, a la creación de una plataforma de servicios, basada en el uso de las tecnologías de la información. El tercero, a la promoción de un acceso universal de la población a la sociedad de la información. Cuarto, a la construcción de una fuerza de negociación regional.

Por su parte, las estrategias de los procesos de regionalización concertada de ASEAN apuntan a mejorar el desempeño económico, a conseguir un rol destacado dentro del proceso integrativo macro y a dar respuesta a los cambios de la economía global⁶.

Las experiencias regionalizadoras “fronteras adentro” de MERCOSUR y NAFTA asemejan sus estrategias a las de ASEAN, más que a las de la UE, porque el propósito perseguido por aquéllas es el crecimiento económico de la región, la agregación de valor a las actividades económicas locales, la atracción de inversiones, el mejoramiento de la inserción externa, la construcción de una fuerza de negociación “fronteras adentro” y “fronteras afuera”, etc.

Ninguno de los esquemas integrativos macro, si excluimos la UE, lleva a cabo políticas estructurales que apunten a evitar o disminuir las disparidades “fronteras adentro”.

5.2. INSTRUMENTOS FINANCIEROS

La UE es la única de las organizaciones analizadas que dispone de recursos supraestatales para apoyar y coordinar las estrategias de desarrollo regional. Cuenta con un Comité de las Regiones (CDR), actor institucional supraestatal, abocado a los temas y problemas de las regiones. La Comisión de Bruselas, a través de la Dirección General XVI (Políticas Regionales), es otro actor institucional supraestatal, en materia de política regional.

Las regiones disponen de recursos financieros para su desarrollo, para el respeto de los equilibrios territoriales comunitarios y para el fortalecimiento de la cohesión económica y social. Tienen acceso a dispositivos supraestatales de subvención y de préstamo. La política de subvención estriba en el otorgamiento de aportes no reembolsables para la atención de los objetivos prioritarios a los que apuntan los fondos comunitarios. La política de préstamos se implementa a través de la celebración de contratos de mutuo, con tasa de interés bonificada.

En el ámbito de la supraestatalidad el financiamiento “promocional” o “social”, convive con el de los mercados de capitales. Los primeros se gestionan con criterios políticos que responden a las nociones de “interés general” o “logro del equilibrio territorial”, mientras que los segundos son administrados de acuerdo a las leyes de los mercados.

El financiamiento “social” es excepcional fuera de la jurisdicción de la UE, porque tanto en NAFTA, ASEAN y MERCOSUR los recursos financieros son provistos básicamente por los bancos y/o los mercados de capitales.⁷



5.3. INSTRUMENTOS INSTITUCIONALES

La UE comprende varios dispositivos institucionales habilitados para intervenir en la gestión de todas las regiones inducidas y concertadas, que se encuentran dentro de su jurisdicción (la Dirección General de Políticas Regionales (XVI) y la CDR).

A su vez, cada una de las diferentes regiones concertadas, que aloja el territorio comunitario, dispone de su propio mecanismo institucional.

El modelo UE inviste de autoridad a organizaciones de la sociedad civil y del derecho empresarial, así como a agencias públicas que operan en red (entidades de derecho público supraestatal, estatal, regional, local, etc.).

El modelo ASEAN, inviste de autoridad a dispositivos informales del derecho económico privado y a “grupos de trabajo”, integrados por representantes del sector privado (Joint Business Council- JBC). Por otra parte, también funcionan órganos consultivos en los que participan tanto el JBC como altos funcionarios gubernamentales nacionales y los ministros de las jurisdicciones subestatales involucradas, en los “*Triángulos de Crecimiento*”. Asimismo, a nivel gubernamental, implementan “medidas promocionales fronteras adentro.”⁸

MERCOSUR no implementó políticas institucionales efectivas, promotoras de la regionalización subestatal, fronteras adentro del bloque.

El modelo NAFTA, a pesar de guiarse por una filosofía distinta de la que caracteriza a la UE, dispone de mecanismos promotores de la regionalización subestatal concertada, gestionados por entidades no gubernamentales, por cámaras empresariales y aun por agencias públicas locales.



5.4. INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS

Los instrumentos tecnológicos están ligados al financiamiento, porque uno de los principales objetivos de varias de las experiencias descriptas, se refiere a la utilización del financiamiento para el cambio e innovación tecnológica. Además, se puede observar, en los casos analizados, la preponderancia de la acción estatal en la provisión de recursos financieros.

En la UE, los instrumentos tecnológicos son gestionados primordialmente por actores económicos y cuerpos intermedios privados. No obstante, se admite el rol decisivo de las agencias públicas a nivel tecnológico.

Tanto el modelo de EUA (que se extiende en el NAFTA), como el de las agencias públicas en red de la UE, se caracterizan por el planeamiento estratégico estatal y la constante interfaz del empresariado y agencias públicas en diferentes segmentos de las tecnologías de la información. Los contratos militares, la generosa financiación pública y los mercados protegidos y cautivos de la época de la guerra fría, respaldaron dichas actividades. En menor medida, Malasia - Singapur (ASEAN), replican aquel modelo.

Diversos proyectos comunitarios (UE) están a cargo de la red de Cámaras de Comercio e Industria (CCI), que se ocupa de incrementar la cooperación entre las autoridades públicas locales y regionales y las CCI.

En ASEAN, los dispositivos tecnológicos implementados se debieron a iniciativas estatales.

MERCOSUR no dispone de mecanismos tecnológicos integrados o coordinados, sino a iniciativas aisladas, con desniveles de acuerdo al Estado de que se trate. La alianza argentino-brasileña proyectó (1986) dispositivos binacionales en materia de biotecnología, energía nuclear, informática, sector aeroespacial, etc., pero la crisis de los 90' sepultó las iniciativas, que murieron nonatas.

El modelo NAFTA desarrolló mecanismos a nivel estatal individual y a nivel de los partícipes subestatales involucrados en la zona de libre comercio. Entidades representativas de la sociedad civil y de las fuerzas del mercado colaboran.⁹

Por ejemplo, el crecimiento económico y la diversificación geográfica de las maquiladoras, fomentó la creación de centros de investigación y desarrollo tecnológico en territorio mexicano, principalmente en la región septentrional (llamada Mexoamérica).

6. CONSIDERACIONES FINALES

Los Triángulos de Crecimiento intra-ASEAN adoptan el modelo Kenichi Ohmae. Entidades subestatales se congregan en torno a un proyecto que les promete crecimiento económico, empleo y vinculaciones mundiales que les reportan capitales y tecnología. Las regiones venden sus bienes y servicios al mercado mundial, motu proprio, sin depender de los negociadores estatales diplomáticos o comerciales.

Según Ohmae, las entidades regionales agrupan poblaciones de entre cinco y veinte millones de habitantes, que se conectan entre sí, mucho más que con los Estados nacionales en que están insertas. Por otra parte, configuran mercados codiciados por las corporaciones económicas internacionales. En un mundo atravesado por redes electrónicas, las regiones conformadas por entidades subestatales son las áreas económicas "naturales". Aunque de dimensiones geográficas limitadas, tienen influencia económica. Estas regiones económicas pueden o no encontrarse dentro de la geografía de un Estado determinado y dejan de lado la "parafernalia de la soberanía", a cambio de la capacidad de aprovechar las cuatro (4) íes (inversiones, industria, información, individuos) a su conveniencia.¹⁰

Las regiones subestatales de ASEAN se apoyan en grupos económicos importantes, inductores de la regionalización “fronteras adentro”, que están en condiciones de arrastrar a firmas de porte pequeño, mediano y micro. Sin embargo, en ASEAN no encontramos, como conglomerado y a nivel de su incipiente supraestatalidad, el propósito de lograr equilibrios territoriales INTRA-ASEAN.

La UE forjó el modelo “Estado red” que describe Manuel Castells¹¹ y se caracteriza por compartir la autoridad, es decir la capacidad de imponer la violencia legitimada, a través de una red o conjunto de nodos de diferente tamaño enlazados por relaciones asimétricas que responden a las desigualdades políticas entre los miembros de la red.¹²

La búsqueda de la identidad como antídoto a la globalización económica y a la pérdida de derechos políticos y sociales, penetra por debajo del nivel jurisdiccional del Estado, concediendo iniciativa a entidades subestatales de toda Europa.

El futuro modelo europeo quizás esté compuesto por la articulación de la internacionalización económica y la descentralización cultural.¹³

Los gobiernos subestatales (regionales y locales) desempeñan un rol importante revitalizando la democraticidad de la UE. Las ciudades se convirtieron en agentes impulsores de estrategias de desarrollo económico, interactuando con firmas internacionales. Tanto las ciudades como las regiones establecieron redes europeas que coordinan iniciativas y aprenden unas de otras, aplicando un nuevo principio de cooperación y competición.

La fórmula es identidad local e interconexión europea.¹⁴ La clave de la gradual legitimidad de la UE es la habilidad de sus instituciones supranacionales o supraestatales para vincularse con niveles estatales y subestatales de gobierno, mediante la extensión del principio de proximidad, según el cual las instituciones supranacionales sólo se encargan de las decisiones que los niveles estatales y subestatales no pueden asumir con efectividad.

La UE está organizada como una red que supone mancomunar y compartir soberanía, más que transferirla a un nivel superior o supranacional.¹⁵ Las regiones y entidades subestatales de NAFTA y MERCOSUR no se acomodan a ninguno de los modelos citados. Sin embargo, NAFTA perfila la configuración de uno o más modelos.¹⁶

La frontera EUA- México impulsa los procesos de regionalización fronteriza concertada a través de agentes empresariales privados, de entidades no lucrativas y de autoridades locales. Los agentes económicos privados de EUA recurren a dispositivos tercerizadores, delegando partes del proceso productivo en firmas de diverso tamaño, asentadas en territorio mexicano. El régimen de maquila, el alquiler de fábricas, la subcontratación o las actividades de armado o ensamblaje, son algunos de los dispositivos que las firmas de EUA, utilizan en territorio mexicano.

Esta experiencia se caracteriza por la desproporción de los partícipes involucrados en la regionalización subnacional. Las agencias públicas locales y estatales (rango subnacional); las universidades y consultoras; las entidades no gubernamentales y a fortiori las empresariales de EUA, tienen una gravitación incomparable vis a vis sus similares de México.

Nos preguntamos cuál será el devenir de estas experiencias de asociación entre entidades subestatales de la Zona de Libre Comercio. Si se conectarán entre sí y con el mercado mundial. Si se vinculará cada una de ellas en forma aislada al mercado internacional, o innovarán transitando nuevos senderos. Las regiones subestatales de MERCOSUR carecen del empuje de los "triángulos de Crecimiento" de ASEAN y de las regiones del NAFTA que, a partir de sus respectivas estrategias de desarrollo aspiran a resolver sus problemas económicos y sociales. Tampoco tienen las regiones del MERCOSUR la posibilidad de asociarse a regiones como los de EUA que cuentan con actores privados, públicos, sociales y académicos poderosos y provistos de abundantes recursos. El escenario en que se encuentran las regiones subestatales y autoridades locales de MERCOSUR, es el menos apto si nos remitimos a las diversas experiencias analizadas.

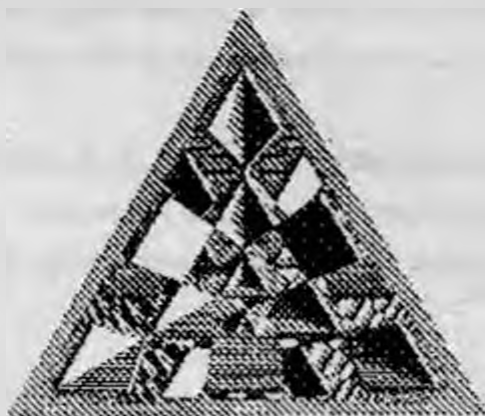
Nuestra principal inquietud se relaciona con el estado de situación que las regiones domésticas y transfronterizas de MERCOSUR presentan respecto de su funcionamiento y relaciones entre sí y del resto del mundo.

La globalización y el MERCOSUR desestructuraron y reestructuraron las regiones subestatales de los Estados miembros y asociados y cabe preguntarse: ¿cuál es el estado de situación de las diversas regiones subestatales para afrontar la evolución probable del MERCOSUR y de los actores más influyentes de la economía mundial?

Las regiones subestatales de MERCOSUR tendrán relaciones entre sí o con otras de América del Sur; o quizás muchas de ellas son o serán inviables? ¿Eventualmente acontecerá un proceso similar al de fines de siglo XVIII y principios del siglo XIX, cuando los distintos virreinos y capitanías hispanoamericanas desconectadas entre sí, mantenían relaciones con el Imperio Español primero y el Británico después?

Por otra parte, el proceso independentista del siglo XIX dividió aún más a cada uno de los virreinos, en diferentes unidades político-administrativas. ¿Acontecerá algo similar con las regiones subestatales del MERCOSUR? ¿Las viables y prósperas se conectarán autónomamente con los mercados mundiales y las desconectadas e inviables “desaparecerán”?

¿Qué lecciones deben aprender de experiencias subestatales de otros conglomerados? ¿Cómo organizarse? ¿Qué estrategias, objetivos y principios adoptar? ¿Qué actores y regiones están en condiciones de asumir un rol de liderazgo? ¿Seguirán un modelo K. Ohmae o quizás otro? H



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- a) Castells, Manuel "La era de la información. Economía, sociedad y cultura". Siglo XXI Editores, México DF, 1ª. Edición en castellano 1999.
- b) Dallanegra Pedraza, Luis. "Tendencias del orden mundial: Régimen Internacional". Argentina 2001.
- c) Ohmae, Kenichi. "El fin del estado nación". Ed. Andrés Bello, Chile 1997.
- d) Sosa Alberto J. - Mayer Celia. "Estudio sobre las regiones argentinas en relación con el mundo actual". CFI. Informe Final. Mimeo. Julio 2000.

NOTAS

¹*Presidente de AMERSUR, Asoc. Civil, dedicada al estudio de la problemática sudamericana.

²**Miembro de la Comisión Directiva de AMERSUR.

Cfr. Sosa Alberto J. CFI Informe Parcial. Mimeo. Diciembre 1999

³ Cfr. Sosa Alberto J. CFI Informe Parcial. Mimeo. Octubre 1999

⁴ Cfr. Sosa, Alberto J. CFI Informe Parcial. Mimeo. Febrero del 2000

⁵ La experiencia de la CAN es quizás la que más se asemeja al modelo de la UE. Las restantes experiencias (analizadas en este trabajo) se organizan de manera voluntaria, horizontal y con el objeto de adquirir fuerza negociadora "fronteras adentro" y "fronteras afuera".

⁶ Por el contrario, las regiones (provincias, Estados, etc.) se han deslizado hacia el terreno confrontativo a través de "guerras de subsidios" que se desatan para atraer nuevas inversiones o aun para birlarle empresas e inversiones a otras entidades.

⁷ Los Triángulos de crecimiento del Norte, del Sur y el BIMP involucran a jurisdicciones subestatales de Indonesia y Malasia (Estados participantes en los tres procesos de regionalización concertada micro). El Triángulo del Norte comprende el sur de Tailandia como tercer socio. En el Triángulo del Sur participa como tercer asociado Singapur, mientras que en el BIMP (los asociados a Malasia e Indonesia) son el sultanato de Brunei y Filipinas.

⁸ Algunos procesos de regionalización subestatal de la frontera mexicano-estadounidense, cuentan con dispositivos de inversión de los mercados de capitales, aunque entidades subestatales de EUA implicadas en regiones concertadas (con sus homologas de México)

recibieron financiamiento promocional (a través del Programa del gobierno federal de la administración Clinton): "Empowerments Zones" ; o a través de entidades no gubernamentales como EDD (El Paso-Ciudad Juárez); y SANDAG (Tijuana-San Diego)

El MERCOSUR carece - a nivel de la intercolegialidad gubernamental- de financiamiento promocional y sólo rigen dispositivos destacados de este tipo, a nivel de las jurisdicciones subnacionales (equivalentes a las provincias argentinas), especialmente en la República Federativa del Brasil.

⁸ Por ej. parques industriales privados, zonas de procesamiento de exportaciones, zonas industriales, zonas francas comerciales, puertos, parques industriales transfronterizos, zona fronteriza conjunta asentada sobre el límite Tailandia-Malasia, etc.

⁹ Por ej. EDD en El Paso-Ciudad Juárez y Source Point en San Diego-Tijuana) proveiendo asistencia diversa a los agentes económicos involucrados en los procesos de regionalización concertada.

¹⁰ Ohmae K. "El fin del Estado nación". Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile julio 1997. 1ª. Edición en castellano, páginas 109/137.

¹¹ Cfr. Castells, Manuel."La era de la información...". Siglo XXI Editores, México DF, 1ª. Edición en castellano 1999.

¹² Castells M. "El fin del Milenio". Vol. III "La era de la información. Economía, sociedad y cultura". Siglo XXI Editores, pág. 365.

¹³ Ostrom Moller J. (1995) "The Future European Model: Economic internationalization and Cultural Decentralization" . Westport, CT, Praeger.

¹⁴ Castells M. (1999) "El fin del milenio". Vol. III, pág. 362

¹⁵ Keohane, Robert O. y Hoffman, Stanley (1991), "The New European Community: Decision Making and Institutional Change", Boulder, Colorado, Westviews Press, pág. 13

¹⁶ Uno en la frontera mexicano-estadounidense y otro en la frontera canadiense-estadounidense (este último no es objeto de estudio en esta Ponencia, aunque la experiencia Seattle y Vancouver es de tener en cuenta).



M. C. ESCHER - MOSAICO I

LOS PRIMEROS REGISTROS ACERCA DE NUESTRA OTREDAD A PARTIR DE COLÓN, CORTÉS Y BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO: DE LA CONQUISTA A NUESTRA REALIDAD ACTUAL LATINOAMERICANA

Álvaro Bernal
The University of Iowa

"Y por no ser más prolijo en la relación de las cosas de esta gran ciudad, aunque no acabaría tan aína, no quiero decir más sino que en su servicio y trato de la gente de ella hay la manera casi de vivir que en España; y con tanto concierto y orden como allá y que considerando esta gente ser bárbara y tan apartada del conocimiento de Dios y de la comunicación de otras naciones de razón es cosa admirable ver la que tienen en todas las cosas"
(Hernán Cortés)

El pasado en varias perspectivas hace parte del presente y cobra su vigencia en el diario acontecer. En el proceso de descubrimiento, conquista y colonia en América Latina se presentaron visiones específicas de la otredad americana que fueron tallando una forma de pensar, de ser y de vivir en los habitantes de esta parte del mundo. Las crónicas de los exploradores y conquistadores españoles son las primerísimas manifestaciones de ese descubrimiento del "otro" por medio de un "yo" reconocido. Me interesa entonces, analizar los registros, las imágenes y las actitudes que los europeos asumieron ante los nativos americanos y cómo esas estructuras mentales evolucionaron hasta interiorizarse y crear una otredad aceptada y presente en nuestra América Latina actual.

El imaginario colectivo latinoamericano comienza con este encuentro-desencuentro de dos culturas y con un discurso ideológico enunciado y legalizado por los ojos del europeo ante la mirada titubeante del nativo. Tanto Cristóbal Colón como Hernán Cortés iniciaron ese camino del descubrimiento que el “yo” europeo hace del “otro” americano como lo sentencia Todorov cuando afirma “My subject- the discovery the self makes of the other- is so enormous that any general formulation ramifies into countless categories and directions.” (4).

Por medio de la versión europea se edificó el esquema del “otro” desde el mismo instante en que los barcos cargados de navegantes sedientos de riqueza partían hacia el Nuevo Mundo. El esquema de lo que se iba a encontrar ya estaba diseñado en las mentes de los viajeros europeos. Desde un principio, el “yo” europeo se hizo vencedor y tomó una actitud hegemónica ante su rival. Su imagen nunca cedió y aun en los momentos más críticos salió adelante ante la adversidad. Ese tipo de relación desigual y su impacto en la cultura subordinada gestó ciertas características que en nuestros tiempos se conservan en América Latina.

Es así como Colón, primer creador de esa construcción del “otro”, toma una posición de observador que poco se involucra con su entorno. Su acercamiento es sencillo, lejano, y la figura del nuevo sujeto es una más entre las bellezas naturales que encuentra: “Colombus speaks about the men he sees only because they too, after all, constitute a part of the landscape . His allusions to the inhabitants of the island always occur amid his notations concerning nature, somewhere between birds and trees” (Todorov 35).

El “otro” para el navegante genovés es vacío, pasivo, indolente, insignificante o simplemente decorativo. No existe diálogo ni relación alguna entre Colón y el paisaje humano. Para él, la otredad americana ya empieza a ser sinónima de infinita inferioridad. Los objetivos de Colón se rigen bajo el eurocentrismo y la dinámica colonialista de su tiempo. Entre Colón y el habitante americano se establece una relación hegemónica-subalterna que brilla por sus excesos. El “otro” tiene valor desde que se le mire como un producto potencialmente lucrativo y económico para la corona, de lo contrario carecería de cualquier interés. Los indígenas ya desde esta época son observados con fines mercantilistas:

... Esta tendencia económica no tardará en manifestarse en forma mucho menos aceptable cuando, en esta primera época del descubrimiento, comienza ya a transparentarse la atención que Colón consagra al desarrollo posible de la esclavitud... Ya el primer día en que se topa con ellos, dice en su diario: "Ellos deben ser buenos servidores", y anota al punto su intención de llevarse a España seis de entre ellos para que aprendan la lengua. (Madarriaga, 303)

El camino conducente a una construcción identitaria de lo que más tarde será América Latina tiene su primera semilla desde este peculiar acercamiento. Colón juega a idealizar su encuentro con el nuevo mundo cuando se repite en descripciones paradisíacas y sobrepasa los límites de la realidad con su versión a veces exagerada y saturada de elementos mágico-realistas que van calando poco a poco como norma en la mente de los europeos. Una tierra salvaje y agreste pero mágica y misteriosa que invita a la aventura.

«Aquí son los peces tan disformes de los nuestros que es maravilla. Hay algunos hechos como gallos, de las más finas colores del mundo, azules, amarillos, colorados y de todas colores, y otros pintados de mil maneras; y las colores son tan finas que no hay hombre que no se maraville y no tome gran descanso a verlos. También hay ballenas. Bestias en tierra no vi ninguna manera, salvo papagayos y lagartos. Un mozo me dijo que vio una grande culebra». (Colón 75-76).

Este trabajo analiza los registros, las imágenes y las actitudes que los españoles asumieron ante los nativos americanos y como esas estructuras mentales evolucionaron con el tiempo hasta interiorizarse y crear una otredad aceptada y presente en nuestra América Latina actual. Este breve ensayo comenta algunas crónicas del descubrimiento y la conquista elaboradas por Colón, Cortés y Bernal Díaz del Castillo.

The first records of our otherness from Columbus, Cortes and Bernal Díaz del Castillo: From the Conquest to Contemporary Latin American Reality.

This paper will examine the first accounts, representations, and attitudes as expounded in the writing of the Spanish conquistadors. I will analyze their attitudes toward Pre-Colombian people and how certain conceptions about them evolved over time and became part of an accepted and current otherness in contemporary Latin America. This brief essay discusses some of the chronicles from the time of the "discovery" and conquest written by Columbus, Cortes and Bernal Díaz del Castillo.

Los primeros registros que realiza Colón de la otredad americana se basan entonces en la ausencia total de una racionalidad, de un “otro” que permita establecer un debate. Ese “otro”, es para él un ente que deambula dentro del paisaje exótico sin ninguna posibilidad de entendimiento pero que sin duda puede manipularse para beneficio del “yo” europeo. Para el navegante, el indígena resulta complaciente y hasta generoso: “On the basis of these observations and these exchanges Columbus will declare the Indians the most generous people in the world, thereby making an important contribution to the Myth of the noble savage” (Todorov 39).

El discurso de Colón es un monólogo en el que los juicios y las nominalizaciones son unilaterales. El almirante justifica su inmenso interés en las riquezas del territorio descubierto al mencionar la valiosa posibilidad que le entrega a los nativos de convertirse a la fe cristiana. En este proceso propaga el catolicismo tratando al “otro” en el mismo nivel, pero igual cuando desea lo somete por la fuerza:

Columbus behaves as if a certain equilibrium were established between the two actions: the Spaniards give religion and take gold. But, aside from the fact that the exchange is rather asymmetrical and does not necessarily benefit the other party, the implications of these two actions are contrary to each other. To propagate the faith presupposes that the Indians are considered his equals (before God). But what if they are unwilling to give their wealth? Then they must be subdued, in military and political terms, so that it may be taken from them by force; in other words, they are to be placed, from the human perspective this time, in a position of inequality (inferiority). (Todorov 45)

Colón, producto de su época, cae en una contradicción y utiliza a su particular conveniencia el trato con el indígena. Dependiendo de las circunstancias y objetivos, el “otro” puede ser igual o inferior.

Podría llegar a entenderse el panorama descrito por Colón cuando interpretamos que en su encuentro con el “otro” no se presentó un choque abierto con culturas avanzadas como sí lo tuvieron otros exploradores como lo veremos más adelante. Sus impresiones muy básicas de la América, son ilustradas en su texto El Diario de abordo por medio de la cotidianidad diaria.

Tres aspectos son claros en la otredad formada por Colón: el contexto paradisíaco que supera al habitante, la interpretación del nativo como ser fácil de explotar por su docilidad y falta de racionalidad y además la imposición de la fe católica como instrumento justificador y redentor de culpas de cualquier posible agresión, este último aspecto fundamental como lo denota Todorov cuando describe al descubridor:

The universal victory of Christianity – this is the motive that animates Columbus, a profoundly pious man (he never sets sail on Sunday), who for this very reason regards himself as chosen, as charged with a divine mission, and who sees divine intervention everywhere, in the movement of the waves as in the wreck of his ship (on Christmas night!): “By many signal miracles God has shown Himself on the voyage” (“Journal,” 15/3/1493). (10)

Colón, entonces, simboliza un mundo claramente medieval. Su escritura y sus cartas, reflejan ese pensamiento religioso, oscurantista, en donde parecen brillar más las explicaciones fantásticas y metafísicas que las racionales. La Europa de Colón es un continente en plena evolución socioeconómica y es resultado de ese contexto.

Por su parte, el entorno y las circunstancias que enfrenta Hernán Cortés en la conquista de México son diferentes a las que en su momento Colón vivió. Cortés y sus hombres inician su travesía sospechando un encuentro con una civilización avanzada capaz, quizás, de conquistarlos a ellos mismos. Pero ellos, siempre conservando las jerarquías del “yo” europeo, asumen una posición superior y a pesar del poderío cultural azteca no eluden su responsabilidad y asumen hábilmente el encuentro. Buen ejemplo de ello es la extensa descripción hecha por Cortés del mercado azteca, colmada de admiración y sorpresa pero jamás de intimidación»: Tiene esta ciudad muchas plazas, donde hay continuo mercado y trato de comprar y vender. Tiene otra plaza tan grande como dos veces la ciudad de Salamanca, toda cercada de portales alrededor, donde hay cotidianamente arriba de sesenta mil ánimas comprando y vendiendo; donde hay todos los géneros de mercaderías que en todas las tierras se hallan, así de mantenimientos como de vituallas, joyas de oro y de plata, de plomo y latón de cobre, de estaño, de piedras, de huesos, de conchas de caracoles y de plumas...»



... «Venden conejos, liebres, venados, y perros pequeños, que crían para comer castrados. Hay calle de herbolarios, donde hay todas las raíces y hierbas medicinales que en la tierra hallan. Hay casas como de boticarios donde se venden las medicinas hechas, así potables como ungüentos y emplastos. Hay casas como de barberos, donde lavan y rapan las cabezas»... (Cortés 63)

Enviado y desautorizado por el gobernador de Cuba, Cortés inicia su triunfo ideológico a partir de la filosofía de "divide y reinarás". En su agotadora labor, progresivamente gana poblaciones, derrota tribus, emprende continuas batallas y consigue aliados que posteriormente le servirán para su objetivo final. Cortés, de los pocos conquistadores educados que vinieron a América, utiliza su discurso de la mejor manera con tal de lograr lo que se propone, ilustrando a su rey de sus habilidades y maquinando lentamente su estrategia ante los indígenas: "Cortés has the reputation of being an eloquent speaker; we know that even wrote poems when he felt so inspired, and his reports to Charles V testify to a remarkable mastery of the language" (Todorov 115).

A Cortés, la otredad americana le merece algo de respeto pero indudablemente la considera inferior también y además supremamente ingenua como lo demuestra a todo lo largo de su expedición, manifestando su interés en la apariencia y en las acciones rimbombantes que simbolizan su poder y confunden a su interlocutor. El "yo" europeo utiliza un lenguaje semiótico confuso para la otredad indígena:

Cortés shows a preference for spectacular actions, being very conscious of their symbolic value. For example, it is essential to win the first battle against the Indians, to destroy the idols during the first challenge to the priests, in order to demonstrate his invulnerability; to triumph during a first encounter between his brigantines and the Indian canoes; to burn a certain palace located within the city in order to show irresistible his advance is; to climb to the top of a temple so that he may be seen by all. (Todorov 115)

Los ideales de conquista y de sometimiento de Cortés son claros a diferencia de Colón, que se mantuvo en un plan de descubridor. Cortés conoce muy bien su oficio y psicológica y paulatinamente deteriora a su rival por medio de sus palabras, sus acciones y actitudes. Él sabe a dónde ha llegado, cuál es su misión y el porqué de su triunfo:

Cortés es un héroe del Renacimiento. Está convencido de la excelencia de la civilización de su tiempo y de la grandeza española, seguro de poseer su verdad. Sabe que tiene una misión que cumplir: enseñar a los indios la moral cristiana e imponerles la ley de Occidente. Su mensaje tiene el rigor de un dogma y se le debe una sumisión absoluta. Un dios: Cristo; un solo emperador: Carlos V; una sola patria: España. Cortés tiene la mentalidad del cruzado. (Descola 133)

Cortés, haciendo uso del estilo legalista usado por la corona española durante esta época: mantiene informado a su gobierno de todas sus acciones. Su escritura marca una pauta importante en el modo de escribir y agrupa varios textos de su tiempo bajo esta categoría. Una característica importante que se transplanta de España hacia América, como lo afirma en su libro *Myth and Archive*. González Echevarría: If America existed first as legal document, the proliferation of laws and edicts that accompanied its conquest was stupendous, as if a paroxysmal dissemination of the printed word were handed to preserve its being. Thousands of laws were promulgated before the famous Recopilación of 1681 – according to one expert, almost a law per day, excluding Sundays. This proliferation of legal writing was due to the meticulousness of the Spanish State and to the casuistry of the Spanish legal system. (50)



Dicho estilo legalista trajo de por sí más conflictos que soluciones. El europeo, y en este caso el español, incorporó al territorio descubierto la figura del abogado y del pleito burocrático que en su momento desestabilizaron las relaciones entre España y el Nuevo Mundo, y que ahora, después de más de medio siglo, es uno de los vicios predominantes de las sociedades latinoamericanas:

In 1544, a weary Hernán Cortés, exasperated by judicial battles that would rage for over a century after his death, wrote to Emperor Charles V: “más me cuesta defenderme del fiscal de vuestra Magestad que ganar la tierra de mis enemigos” (“I find it more difficult to defend myself from your prosecutor than to conquer the lands of my enemies”). (González Echevarría 47)

Por lo anterior pareciera que Cortés enfrenta más dificultades con sus mismos coterráneos que con la exploración y sometimiento de la otredad americana, a la cual maneja muy diplomáticamente.

Para Cortés, los indígenas simbolizados en Moctezuma naufragan en sus dudas y titubeos. El accionar vacilante y confuso del pueblo azteca liderado por su emperador se ve doblegado ante la seguridad y el pragmatismo europeo. Los nativos americanos se dejan alucinar ante los foráneos y dejan de creer en su verdad “También Moctezuma es un héroe. Encarna, a la vez, el destino de un pueblo, la voluntad de los dioses y los signos de la religión. Pero el pueblo se muestra pasivo, los dioses callan y la religión vacila” (Descola 133). Característica ésta que aún se percibe en algunos sectores de idiosincrasia latinoamericana.

Interesante es analizar brevemente la posición que asume otro español que participa y asiste, como subalterno de Cortés en la conquista, no sólo del imperio Azteca, sino también involucrándose en el descubrimiento de la actual Centroamérica. La figura de Bernal Díaz del Castillo (1492-1581) nos ayuda a contrastar cómo las clases sociales también asumen un rol y una visión distinta ante la otredad americana. Díaz del Castillo recoge en su texto La historia verdadera de la conquista de la Nueva España (1568), sus impresiones de un encuentro en donde la influencia y el aporte de los soldados rasos fue definitivo, y se quiere imprescindible para el triunfo de Cortés. Bernal

Díaz del Castillo, subalterno y uno de los tantos hombres anónimos entregados a su causa, presenta un acercamiento diferente ante el panorama descrito por su jefe:

«He traído esto aquí a la memoria para que se vean nuestros muchos y buenos y notables servicios que hicimos al rey nuestro señor y a toda la cristiandad, y se ponga en una balanza y medida cada cosa en su cantidad, y hallaran que somos dinos y merecedores de ser puestos y remunerados como los caballeros por mí atrás dichos, y aunque entre los valerosos soldados que en estas hojas pasadas he puesto por memoria hobo otros muchos esforzados y valerosos compañeros y todos me tenían a mí en reputación de buen soldado». (Díaz del Castillo 600-601)

La rivalidad Cortés - Bernal Díaz del Castillo registra diferentes versiones de un mismo hecho, pero observadas de forma diferente. Cortés: el líder máximo, letrado, representante de una clase social alta y ampliamente reconocido como héroe. Díaz del Castillo: soldado subordinado, medianamente educado, proveniente de un sector popular y a la espera de un reconocimiento. En el discurso de Díaz del Castillo se advierte un realismo y una caracterización más detallada de la otredad, en cada descripción se encuentran rasgos más profundos del "otro":

Bernal Díaz tells the story of certain men- not only Cortés, but all those named furnished with individual features, physical and moral. Each is a complex mixture of virtues and defects whose actions cannot be predicted: from the world of the necessary we have shifted to the world of the arbitrary, since each individual can become the source of an action not to be anticipated by general laws. (Todorov 120)

El encuentro entre Cortés y sus hombres ante lo que presentaba la cultura Azteca es quizás uno de los enfrentamientos biculturales más trascendentales en toda la historia de las Américas. La percepción y la disposición de los europeos frente a esa otredad desconocida y la posterior evolución de este choque encaminan el destino de todo un pueblo. Mientras que Colón es un observador que se muestra asombrado ante la magnificencia de la naturaleza que

descubre, y además percibe a sus habitantes como seres serviles y pasivos, Cortés y Díaz del Castillo van más allá y encuentran una cultura igual o más avanzada que la occidental pero con algunas debilidades serias y fáciles de explotar. El contraste clave surge principalmente entre la cosmovisión de Colón, en la cual presenta un monólogo, mientras que en Cortés, se establece un diálogo simulado y en Díaz del Castillo una vivencia más cercana con el rival.

¿Cómo podríamos identificar esas características, imágenes, actitudes y registros de esos primeros exploradores europeos en nuestra actual cultura latinoamericana? Creemos y partimos de la sentencia de que el pasado sigue siendo parte del presente mientras no se supere su huella. Las estructuras económicas del ayer como la tenencia de la tierra, la discriminación racial y social y la mirada hegemónica hacia ciertos grupos, están presentes en la América Latina del siglo XXI. Obviamente, los primeros registros y la visión de la otredad americana del descubrimiento y la conquista han evolucionado ligeramente, pero sus raíces, sus formas e intenciones se mantienen vivas en la visión de los europeos y norteamericanos ante la realidad latinoamericana. Un buen ejemplo que persiste es la idea del mundo fantástico y misterioso que sigue siendo una constante para todos aquellos que desean tener un acercamiento con América Latina. La América de Colón es la América Latina actual, la visión de un universo atractivo para la corona española pero atrasado y disfuncional que tenía Colón es la misma que se sigue teniendo algunos siglos después pero con nuevos protagonistas y diferentes intereses. El intercambio cultural España-América no dejó cimientos fuertes en la gestación de las nuevas naciones y en consecuencia dejó países inconclusos en los que la premodernidad y la modernidad conviven, como lo afirmaba José Carlos Mariátegui cuando comparaba la formación de los Estados Unidos y la de los países latinoamericanos:

«El español no tenía las condiciones de colonización del anglo-sajón. La creación de los EE.UU. se presenta como la obra del pioneer. España después de la epopeya de la conquista no nos mandó casi nobles, clérigos y villanos. Los conquistadores eran de una estirpe heroica; los colonizadores, no. Se sentían señores, no se sentían pioneers». (61)



El espíritu colonialista, la filosofía eurocentrista y el cristianismo ayudaron en buena parte a la disfuncionalidad que hoy se presenta. La religión y específicamente el poder de la Iglesia Católica continúa su labor cristiana con intereses diversos como lo fue hace quinientos años. El culto al dogma católico hace parte de la cultura latinoamericana como vestigio de aquellos primeros europeos que se internaron en el territorio americano con fines evangelizadores.

La cultura latinoamericana, diversa, híbrida y posmoderna, deja su espectro en la comunión intercultural plasmada en la metrópolis contemporánea como lo demuestra García Canclini en su libro Hybrid Cultures:

How can we understand the presence of indigenous crafts and vanguard art catalogs on the same coffee table? What are painters looking for when, in the same painting, they cite pre-Columbian and colonial images along with those of the culture industry, and then reelaborate them using computers and lasers? The electronic media, which seemed to be dedicated to replacing high art and folklore, now are broadcasting them on a massive scale. Rock and "erudite" music are renewing themselves, even in metropolitan cities, with Asian and African American melodies. (2)

Aquí se descubre ese proceso inacabado que refleja nuestra actual otredad. Una otredad que deja un panorama cargado de formas y temporalidades mezcladas y en la que una vez más se ubican a las mayorías en desventaja como sucedió en tiempos de Colón, Cortés y Díaz del Castillo. Esta vez los indígenas observados a distancia por Colón o los Aztecas que maravillaron a Cortés están presentes en el "otro" marginado a través de los mismos indígenas, los mestizos, los negros, las mujeres o los homosexuales. El "otro" cambia de color o de disfraz pero sigue siendo agredido y visto bajo el lente de la inferioridad.

Pero, quizás el aspecto más común en la actual realidad latinoamericana y que en nuestra opinión es un registro que ha traspasado las barreras del tiempo es la falta de confianza en lo que se tiene y en lo que se es. La duda y la inseguridad hicieron doblegar a los Aztecas ante Cortés, a los Incas frente a Pizarro y a cualquier pueblo que dude de su vocación.

De una u otra forma, la misma historia se ha repetido desde aquellas épocas hasta nuestros días. El miedo a reconocernos y a sentir que somos capaces, aborta cualquier proyecto que se tenga. Los mestizos, inmensa mayoría en América Latina, han quedado en un limbo debido a su origen. Ellos simbolizan ese pretérito conflictivo y son el producto de dos etnias que se mezclaron por obligación. Nuestra otredad aceptada y sentenciada hace más de cinco siglos por un “yo” externo tiende a carecer de auto reconocimiento y sigue siendo ingenua y pueril ante sus responsabilidades.

Buena parte de los interrogantes de auto identificación en América Latina, ¿Cómo nos pensamos? ¿Cómo nos piensan? ¿Cómo queremos ser? ¿Quiénes somos? Podrían tener su raíz en el choque intercultural que sucedió varios siglos atrás. Aquellas imágenes y referentes de esos primeros hombres que vinieron a “descubrir” y a explorar esa otredad dejaron cimientos fuertes que se conservan en detalles, formas y rasgos de la identidad latinoamericana del día. (H)



Bibliografía

- Colón, Cristóbal. Los cuatro viajes del Almirante y su testamento. México: Espasa Calpe, 1991.
- Cortés, Hernán. Cartas de relación. México: Porrúa, 1985.
- Descola, Jean. Hernán Cortés. Barcelona: Editorial Juventud, S.A., 1978.
- Díaz del Castillo, Bernal. La historia verdadera de la conquista de la Nueva España. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1968.
- García Canclini, Néstor. Hybrid Cultures. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- González Echeverría, Roberto. Myth and Archive. London: Cambridge University Press, 1998.
- Madarriaga, Salvador de. Vida del muy magnífico señor don Cristóbal Colón. Buenos Aires; Editorial Sudamericana, 1959.
- Mariátegui, José Carlos. Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Lima: Biblioteca Amauta, 1973.
- Todorov, Tzvetan. Conquest of America: The Question of the Other. University of Oklahoma, 1999.

ESTADO DE DERECHO: UNA APROXIMACION AL DERECHO Y LA DEMOCRACIA, DESDE HABERMAS Y FERRAJOLI

*“Los derechos fundamentales, como señala la experiencia,
no caen nunca del cielo, sino que llegan a afirmarse cuando
se hace irresistible la presión de quienes han quedado
excluidos ante las puertas de los incluidos”*

Ferrajoli

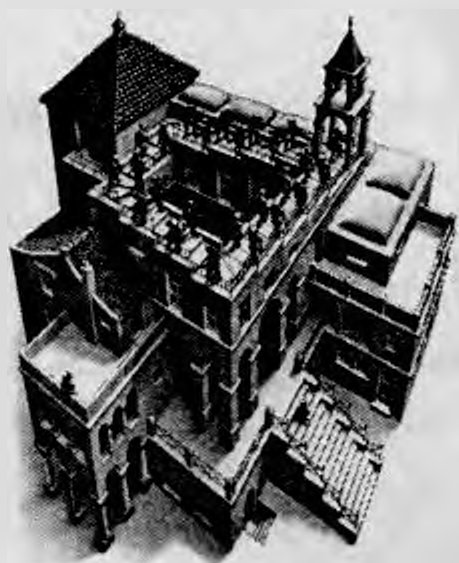
GERARDO DURANGO ÁLVAREZ

El objetivo principal de este ensayo es acercarme al concepto de Estado democrático de derecho – democracia constitucional - , desde las teorías modernas, más concretamente desde I.) J. Habermas y II) L. Ferrajoli. No hacer una comparación entre estos dos grandes pensadores; sólo pretendo analizar la concepción de Estado de derecho y su relación con la legitimidad democrática – jurídica. Para esto, los conceptos de legitimidad, legalidad, sustancialidad, discursividad, garantismo, soberanía popular, irán apareciendo constantemente en el trabajo, por cuanto son ellos los que refuerzan la propuesta de los autores.

Lo anterior nos lleva a entender la necesidad de un Estado que, si bien coacciona por medio de las normas, también incluye espacios de criticidad axiológica dentro del mismo.

Nos referimos a una forma dinámica de Estado democrático que se encuentra legitimado por espacios deliberativos más o menos estables, donde las posibilidades del consenso, tanto

Profesor de la Universidad Autónoma Latinoamericana; especialista en Cultura Política.



internas como externas, son tenidas en cuenta por el legislador. El Estado integra en su ordenamiento los presupuestos ético-políticos que están tras los derechos fundamentales y los positiviza.

De este modo, los derechos fundamentales adquieren una forma de límite por la presencia en el ordenamiento que a la vez implique una protección y unos mecanismos frente a los mismos. De allí que los límites establecen el crisol de los Estados que se quieren llamar democráticos. Esta forma de reconocimiento de los derechos es entendida por las teorías modernas como derechos subjetivos, donde se les brinda a los sujetos una esfera de libertad para que puedan realizarse como sujetos autónomos y con opciones preferenciales de realizar su proyecto de vida, de allí que los derechos fundamentales tengan razón de ser dentro del Estado social y democrático de derecho. Como afirma MacCormick: "El carácter dialéctico o argumentativo de los procedimientos jurídicos es, pues, un rasgo incorporado a un marco constitucional en el cual los ciudadanos puedan cuestionar las alegaciones de hechos y de derecho sobre las que se basan los organismos estatales para intervenir coercitivamente ante los individuos"¹. La relación Estado – derecho, se da desde la justificación racional de las normas, de modo que el derecho sea visto y entendido no sólo como "normas coactivas", sino que también tenga prospectiva de cohesión. Esta relación tan importante entre democracia (entendida como legitimidad política) y derecho (legalidad jurídica), será el espacio por donde intentaremos movernos con respecto a la teoría de Estado de derecho y democracia en L. Ferrajoli y J. Habermas.



ABSTRACT

El objetivo principal de este ensayo, es acercarme al concepto de Estado democrático derecho — democracia constitucional — desde las teorías modernas, más concretamente desde J. Habermas y L. Ferrajoli. No pretendo hacer una comparación entre estos dos grandes pensadores, sólo pretendo analizar la concepción de Estado de derecho y su relación con la legitimidad democrática — jurídica.

I. RELACIÓN ENTRE DERECHO Y DEMOCRACIA EN FERRAJOLI

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Los derechos básicos fundamentales son condición esencial para el fortalecimiento de una Democracia Constitucional². La garantía de estos derechos son el presupuesto fundamental de una democracia que pretenda ser coherente con los principios constitucionales, contruidos desde procedimientos democráticos, posibilitando regular legalmente la convivencia de los individuos por medio del reconocimiento intersubjetivo y la construcción del derecho legítimo. Este derecho legítimo protege, en tanto garante de los derechos, la autonomía tanto pública como privada de los ciudadanos; de esto se deduce el *status jurídico* de los ciudadanos en tanto miembros activos de una comunidad jurídica. Los derechos fundamentales, elaborados por medio de la participación ciudadana, permiten institucionalizar las demandas relevantes, provenientes de la sociedad civil y de los espacios públicos. Como afirma J. Habermas: “Por lo tanto, sin los derechos básicos que aseguren la autonomía privada de los ciudadanos, no habrá un medio adecuado para la institucionalización jurídica de las condiciones bajo las cuales los ciudadanos puedan hacer uso de su autonomía pública”³.

La democracia constitucional presupone como válido que los ciudadanos tengan garantizados, dentro del marco institucional vigente, los derechos políticos de participación ciudadana, los derechos individuales y el sometimiento de los poderes públicos a los procedimientos democráticos y a la constitución; lo que lleva, por ende, a que existan ciertos derechos que no pueden ser tocados arbitrariamente. Funcionan como punto de “cierre” del sistema, pues los derechos legitiman o deslegitiman el orden vigente. Como afirma L. Ferrajoli: “Los derechos fundamentales están estructurados desde el punto de vista formal como aquellas expectativas de prestaciones o de no lesiones que se atribuyen, de manera universal e indisponible a todos los sujetos en cuanto personas con capacidad de obrar”⁴. Esto es, adquirir el estatus de persona jurídica.

Los derechos fundamentales expresos en la Constitución, permiten fortalecer esferas de discusión y participación ciudadana, funcionan como críticas al modelo vigente. Como afirma Ferrajoli, los derechos son armas de los más débiles para defenderse de los fuertes cuando éstos manejan el poder; es minimizar la opresión que se ejerce contra aquellos que no tienen nada más para defenderse: *sus derechos* consagrados y garantizados constitucionalmente. Fortalecer los mecanismos democráticos desde una constitución pluralista, producto del consenso- disenso, es uno de los retos a seguir por nuestras débiles instituciones.



ABSTRACT

The main objective of this essay is to come closer to the concept of democratic state- constitutional democracy – based in the modern theories, more concretely those of J. Habermas and L. Ferrajoli. I don't pretend to make a comparison between these two big thinkers; I only pretend to analyze the conception of democratic state and its relationship with the democratic-juridical legitimacy –

La democracia constitucional, a la que nos hemos venido refiriendo, asume los derechos como parte resultante de la positivización de éstos, en el sistema jurídico. Deben implicar una garantía para comportar eficacia, pero a la vez como límites al legislador y a los demás órganos encargados de su aplicación y garantía. Así, el artículo 16 de la Revolución Francesa, afirma: “Toda sociedad en la cual la garantía de los derechos no está asegurada ni la separación de poderes establecida no tiene una Constitución”. En este sentido, la democracia constitucional sirve como referente para que las normas y principios, creados por medio de procedimientos democráticos plenamente establecidos, garanticen los derechos que los ciudadanos quieran reconocerse, si han de entender los conflictos de modo distinto; así mismo, si quieren legitimar las instituciones por medio de procedimientos válidos. Tomarse los derechos en “serio”, según la fórmula de R. Dworkin, es condición indispensable para su garantía y eficacia.

El Estado es el encargado de predisponer los mecanismos de protección y garantías que requieren los derechos para que éstos no sean considerados, como afirma R. Guastini, “derechos de papel”⁵, ésto es, la obligación de legislar tanto en su aspecto positivo como negativo – atendiendo a la definición propuesta por I. Berlin - a favor de los derechos, que de no hacerlo provoca incertidumbres dentro del sistema jurídico. Los fines que han de guiar a una democracia constitucional son el acuerdo general sobre los derechos, logrados mediante el consenso de todos los interlocutores afectados por las normas y principios, ya que éstos regirán su convivencia. De otro lado busca integrar de forma equilibrada la relación entre la parte formal y la parte material o, si quiere, entre los derechos y el principio democrático. La justificación democrática de los derechos fundamentales consiste en que se buscará, al máximo, pactar en la deliberación pública que realizan autónomamente los ciudadanos, la no exclusión en la garantía de sus derechos. “Se confirma así el papel de los derechos fundamentales como leyes del más débil y, al mismo tiempo, como criterios para trazar los confines entre el respeto a todos los individuos en cuanto personas y el debido respeto a sus diferencias culturales.”⁶

Podemos anotar que los derechos se manifiestan en los ordenamientos como pretensiones de ser colmados como válidos, tanto por parte del legislador como por los operadores jurídicos, aun sin que éstos los quieran reconocer explícitamente. Esto quiere decir que los derechos poseen, en sí, un criterio de justificación que debe ser reconocido por todos. Los derechos como “triumfos” frente a la mayoría – planeado por R. Dworkin - sería un buen ejemplo. Un derecho se presenta de esta manera como válido cuando al ser reclamado por un individuo o colectivos, se le proporciona legítimamente esa pretensión. Por consiguiente, cuando por múltiples motivos el legislador no protege o no garantiza los derechos, podemos decir que la pretensión válida no está siendo reconocida y, por tanto, hace falta colmar legítimamente este vacío de la mejor manera posible, para que este derecho no siga siendo sólo un derecho nominal.

En su obra, *Derecho y Razón*, Ferrajoli plantea garantías que busquen hacer realidad la democracia “sustancial”; afirma que la insatisfacción de los derechos fundamentales, pueden deslegitimar los poderes, invalidar sus acciones o sus omisiones y obligarlos a las prestaciones que les corresponden.⁷ La lesión de los derechos fundamentales por parte del Estado, es una manifestación caracterizada por la ausencia democrática de éste. “De allí la connotación “sustancial” impresa por los derechos fundamentales al Estado de derecho y a la democracia constitucional. En efecto, las normas que adscriben – más allá incluso contra las voluntades contingentes de la mayoría – los derechos fundamentales, tanto los de libertad que imponen prohibiciones, como los sociales que imponen obligaciones al legislador, son “sustanciales” precisamente por no ser relativos a la “forma” (al quién y al cómo) sino a la “sustancia” o “contenido” (al quién) de las decisiones”.⁸ Los derechos fundamentales tanto en su versión negativa como positiva – Ferrajoli llama a éstas con el nombre de garantías primarias- y sociales, deben estar basados en concepciones procedimentales de validez material, de tal forma que las limitaciones que éstas hacen al Estado tiendan a hacer más real la existencia de estos derechos.

Los derechos fundamentales forman el fundamento y el parámetro de la igualdad jurídica; de allí que el Estado social deba ampliarse a una serie de reconocimientos y expectativas vitales como la salud, la educación y la subsistencia. Este “Estado social” se ha desarrollado - en palabras de Ferrajoli - , sin las formas y sin las garantías del derecho y sólo en las de mediación política, y hoy, también por esto, en crisis.⁹

La legalidad no puede ir en contravía de ciertos principios estructurales del basamento del orden jurídico y político. En el Estado social y democrático de derecho, los derechos fundamentales cumplan la función de legitimar el orden institucional político (lo material) como también de legalizar al mismo Estado por medio de la actuación acorde de una normas acentuadas en sí (lo formal). Estos dos momentos tienen sentido de ser cuando desde procesos deliberativos de participación ciudadana, encuentran respaldo tanto de los ciudadanos como del orden institucionalizado. Son un límite a los órganos estatales en cuanto no se pueden atribuir relatividad, sino que los “obliga” a lo que es “lícito” decidir en derechos fundamentales. Así, la constitución debe convertirse en vínculo y límite de los ordenamientos públicos. Es lo que L. Ferrajoli ha denominado “garantismo”. Para este autor, existen cambios estructurales, tanto en la perspectiva del derecho como en la democracia, o lo que él ha denominado “el modelo garantista de la democracia constitucional”. El Estado de derecho exige el sometimiento de todos los poderes públicos, incluido el legislativo, a normas no sólo formales, como las que vierten sobre los procedimientos para la formación de las leyes, sino también sustanciales, como son precisamente los principios y derechos fundamentales... es decir, de lo que está prohibido decidir a cualquier mayoría, en garantía de los derechos de libertad o, al contrario, de lo que está prohibido no decidir para la satisfacción de los derechos sociales.¹⁰

Para Ferrajoli existen unas normas de validez formal y material, que pertenecen a un determinado ordenamiento jurídico; éstas les reconocen a los individuos una serie de derechos (negativos o positivos) dándole una validez real a lo que podemos comprender como derechos subjetivos, (garantías y

mecanismos que ofrece el Estado para asegurar que éstos se hagan fácticos). La legitimidad formal establece que todo poder público está subordinado a leyes generales y abstractas sometidas a control de legitimidad por parte de los jueces separados del mismo. La legitimidad sustancial establece que el orden prioritario de los poderes del Estado deben estar al servicio de las garantías de los derechos fundamentales -prohibiciones de lesionar los derechos de libertad y de las obligaciones de satisfacer derechos sociales- La función normativa del derecho tiene las siguientes funciones:

- a. De límite y vínculo para la política.
- b. De límite y vínculo para el mercado.
- c. De garantía de los derechos fundamentales, tanto de libertad como sociales.
- d. La regulación jurídica del derecho positivo mismo, no sólo en cuanto a las formas de producción sino también por lo que se refiere a los contenidos producidos (ser y deber ser).¹¹

La legalidad para Ferrajoli se limita en realidad a exigir que el ejercicio de cualquier poder tenga por fuente la ley como condición formal de legitimidad; el principio de estricta legalidad exige, por el contrario, a la propia ley, que condicione a determinados contenidos sustanciales la legitimidad del ejercicio de cualquier poder en ella instituido.¹²



Es sobre las reglas sobre *quién* puede y sobre *cómo se debe* decidir (formas de gobierno), y sobre las reglas *qué se debe* y no se debe decidir (estructuras de gobierno), donde se legitiman los procedimientos democráticos, que se manifiestan en lo sustancial en forma de soberanía popular. Los derechos fundamentales se encuentran en las primeras reglas, regulando qué no se debe decidir, imponiendo de esta forma un “Límite” al poder, contraponiéndose así a los Estados absolutos y convirtiéndose en garantía de los ciudadanos. El autor afirma que es una de las formas de controlar la “tiranía” de las mayorías, por el hecho de resultar vencedores por elección popular.¹³ Ferrajoli integra Estado de derecho y democracia desde las libertades negativas(individuales) y desde las libertades positivas(participación política).

Para Ferrajoli, existen dos modos de legitimación:

- a. Legitimidad externa, o lo que él denomina “carácter etico-político” y
- b. Legitimidad interna, que tiene que ver con lo jurídico, de las fuentes de legitimidad del Estado constitucional de derecho. Esto le lleva a constatar que “El progreso de la democracia se mide precisamente por la expansión de los derechos y de su justiciabilidad”¹⁴. No garantizar y reconocer los derechos por parte del sistema jurídico, lleva implícito la crisis del Estado, esto es, la escisión entre facticidad y validez. No se puede dar un auténtico Estado democrático de derecho sin unos mínimos de responsabilidad, políticos y jurídicos, que haga plausible que los sujetos de derechos, sean “sujetos de derecho”. Se trata de aproximarnos fácticamente a la tesis que afirma: “una norma es válida si lleva implícita en sí unas dimensiones justas”. El progreso de lo que he llamado democracia sustancial se produce, además de mediante la expansión de los derechos y de sus garantías, también a través de la ampliación del Estado de derecho al mayor ámbito de vida y de esferas de poder, de modo que también en ellos se tutelen y sean satisfechos los derechos fundamentales de la persona¹⁵. Los derechos privados (prelación de la esfera privada) han fortalecido el liberalismo individualista, dejando poco espacio para lo social(los derechos económicos), subsumiendo otros ámbitos de la vida: los derechos colectivos, la esfera pública, el medio ambiente, etc.; creemos que es desde los movimientos fortalecidos de la sociedad civil y desde el derecho como paradigma “discursivo” como se pueden exigir ampliaciones y garantías de los derechos hacia esos ámbitos.

Es con la ampliación de una cultura pedagógica, política y jurídica como se puede hacer más real la participación y reconocimiento de los derechos fundamentales por parte de los mecanismos de poder hacia las culturas e individuos que componen los diferentes entramados sociales. De allí la importancia de la interacción: Sujeto(s), Estado de derecho y Democracia. “No sólo la democracia garantiza las luchas por los derechos, sino que éstos garantizan a la vez la democracia: una ofrece a las otras los espacios y los instrumentos jurídicos, que son esencialmente los derechos de libertad, y las otras aseguran a los derechos y a la democracia los instrumentos sociales de tutela efectiva y alimenta su desarrollo y realización”¹⁶.



II. DEMOCRACIA Y ESTADO DE DERECHO EN HABERMAS

Quisiera, a partir de los presupuestos anteriores, comenzar con la siguiente pregunta: ¿han decantado nuestras constituciones modernas desde la democracia y desde el derecho el paradigma moderno de la soberanía popular? Esta pregunta me lleva a plantearme la relación entre Estado de derecho y democracia. De ahí que el Estado de derecho al que pienso referirme no sea el Estado kelseniano. (Recordemos que para este autor, el orden jurídico es el que determina el titular de la autoridad y la forma de obedecer. Así mismo, afirmaba que en todo Estado ha de haber una autoridad, siendo por esto Estado de derecho¹⁷). El Estado de derecho democrático al que quiero referirme es aquel que integre dentro del análisis jurídico una aplicación real de la democracia y, por ende, posibilite la igualdad y la libertad, lo válido y lo fáctico, teniendo como máximo reconocimiento las diferencias, pues de no ser así, nunca sería un auténtico Estado democrático. Estos principios dinamizan todo orden constitucional y reactivan los presupuestos básicos de un nuevo “poder constituyente”, entendido como soberanía popular su inserción activa y “dialógica” en la constitución.

La democracia juega un papel supremamente importante en las constituciones modernas; se ha introducido como el principio legitimador de la legalización de la misma, siendo de esta forma límite al poder y garantizando que los gobiernos asuman la protección de los derechos, manifestados en su participación política – esfera positiva -. Desde este tópico, la soberanía popular adquiere relevancia, de ahí que la mayoría de las constituciones proclame en sus títulos preliminares. “ La soberanía reside en el pueblo...”

Para J. Habermas, la democracia va a ser el único sistema justo que mejor nos permite realizar elecciones racionales para la obtención de los derechos, por lo que la originalidad de la autonomía tanto privada como pública va a jugar un papel preponderante en su teoría, pues los sujetos son autónomos, en tanto tengan capacidad de discutir en la esfera pública y ser escuchados por los órganos competentes del Estado.

Las normas de acción democráticas, precisan de razones que expliquen su justificación, de allí que Habermas construya su teoría de la “legitimidad democrática”, sobre una fundamentación discursiva. (Los enunciados normativos tienen validez si existen razones de fondo que les den sentido). ¿Pero qué podemos entender por legitimidad en un Estado democrático? Un Estado puede considerarse legítimo si acepta y cumple, al menos, las siguientes características:

El poder se regula por medio del derecho y tiene como su máximo garante al “pueblo”.

Acepta los límites que para la defensa de los derechos fundamentales le han hecho sus ciudadanos. Posibilita real y concretamente el disfrute por parte de los sujetos de derecho, a la libertad, la igualdad y los demás valores y normas dadas en la constitución, manifestando así la obediencia al derecho.

Las críticas que se le han lanzado a Habermas sobre lo ideal de su “teoría discursiva”, adquieren otro sentido con la publicación de su libro **Facticidad y Validez**, donde el elemento de integración entre el mundo de la vida y el mundo normativo adquiere nuevo sentido desde el derecho. El derecho vincula, pues, lo normativo y lo político como un ejercicio – más real en este caso- de comunicación social en el ejercicio político.

Es aquí donde se validan los criterios de legitimidad y legalidad de las normas, por eso Habermas le apuesta en último término al “parlamento” como mecanismo de encuentro entre las acciones y los discursos políticos que se vienen dando en lo social. La racionalidad comunicativa basa su análisis en las condiciones y estructuras básicas de la argumentación, sustentándose en ofrecer una versión discursiva de la coherente aceptabilidad racional de lo que enunciamos y en el basamento teórico de los mismos. “Lo que se convierte en objeto de examen discursivo no es la pretensión de rectitud directamente ligada al acto de habla, sino la pretensión de validez de la norma subyacente”¹⁸.

En este orden de ideas, Habermas entiende la soberanía popular de la siguiente manera: “el principio de garantía de espacios públicos autónomos y el principio de la competencia entre partidos agotan, junto con el principio parlamentario, el contenido de la soberanía popular”¹⁹. Se entiende que los espacios públicos deben estar protegidos en términos de derechos fundamentales. Introduce aquí los límites al poder político desde la legitimidad de los procedimientos democráticos. Frente a la idea del Estado democrático no manejado estratégicamente por el poder, Habermas introduce – de modo muy original –, la fundamentación de la teoría del discurso, y los principios a que ha de estar sujeta una organización del poder público “el principio de soberanía popular, cuando se lee en términos de teoría del discurso, dice que todo poder político deriva del poder político de los ciudadanos”²⁰. El procedimiento democrático tiene por fin garantizar un tratamiento racional de las cuestiones políticas “las condiciones de legitimidad de la ley democrática han de buscarse en la racionalidad del propio proceso de producción legislativa”²¹.

El procedimiento democrático legitima la producción de normas por lo que los espacios de discusión públicos permean la estructura parlamentaria y hacen más real a mi entender, la democracia deliberativa²². Es en este sentido que afirma que el derecho moderno adquiere su legitimidad desde la deliberación.

Así concluye que: "(...) en todo momento los ciudadanos han de poder entenderse también como autores del derecho al que están sometidos como destinatarios"²³; con esto se supera la larga tradición del derecho positivo y de los que siguen afirmando, que las normas son válidas sólo por el hecho de estar positivizadas.

Habermas retoma algunas críticas contra los modelos liberales individualistas, quienes garantizan sólo una esfera de protección por parte del Estado, a saber: la protección de derechos individuales. Propone, contra éstos, espacios más contextualizados de discusión sobre intereses comunes; de allí que el Derecho se construya desde procesos democráticos, soportando de esta manera la carga de la legitimación, pues en ella se inscriben los espacios público – privado de los sujetos jurídicos. Son las discusiones públicas lo que hace que políticamente se tengan presentes sus exigencias privadas. Establece, por ello, lo siguiente: "La comprensión procedimentalista del derecho insiste, pues, en que los presupuestos comunicativos y las condiciones procedimentales de la formación democrática de la opinión y la voluntad constituyen la única fuente de legitimidad"²⁴. Es acá donde se puede fundamentar cualquier intento de construir espacios de autolegislación democrática - soberanía popular -.

De esta forma, autonomía privada y autonomía pública se presuponen mutuamente, sin que la una pretenda primacía sobre la otra: "los sujetos deben dejar de entender el derecho sólo en relación con lo privado y adoptar una actitud discursiva de entendimiento con fines de un uso público de la razón"²⁵. Pretende Habermas, desde los espacios públicos de discusión y por medio de procedimientos democráticos, hacer que los sujetos discutan los derechos de participación política: "esa comprensión paradigmática, al igual que el Estado de derecho mismo, conforme al cual los hombres sólo pueden actuar como sujetos libres en la medida que sólo obedezcan a las leyes que ellos mismos se han dado conforme a las convicciones a que intersubjetivamente han llegado"²⁶. Es a partir de este procedimiento como más tarde los argumentos esgrimidos en la esfera pública – después de haber permeado los órganos legislativos, llegan a convertirse en normas.

“ Si la soberanía comunicativamente fluidificada de los ciudadanos se hace valer en el poder de discursos públicos que brotan de espacios autónomos, pero que toman forma en los acuerdos de cuerpos legislativos que proceden democráticamente y que tienen la responsabilidad política, entonces el pluralismo de convicciones e intereses no se ve reprimido”²⁷.

Recordemos que lo importante es que se supera la construcción de formas a priori del derecho y se introduce una forma democrática en su génesis, pues el modelo democrático, como hemos venido afirmando, tiene su sentido de ser en el parlamento. Existe, en lo anterior, una relación entre la teoría de Ferrajoli y la habermasiana. Para el primero, el Estado de derecho se construye desde contenidos garantistas, donde los jueces toman en última instancia las decisiones valorativas; en el segundo, las decisiones las toma el tribunal constitucional desde las deliberaciones públicas dadas, claro está, desde procedimientos democráticos.

Por último, digamos que la legitimidad se debe interpretar entre la positivización de los derechos fundamentales y la validez práctica, pasando a la vez - ambas - por una crítica racional - públicos y deliberativos-; es una autolegislación normativo-deliberativa que lleva a formar ciudadanos responsables y con gran capacidad autonómica. Reitera aun más esta afirmación cuando anuncia:

Son las discusiones públicas lo que hace que políticamente se tenga presente sus exigencias privadas...



“ así, la razón de ser del Estado no reside principalmente en la pretensión de derechos privados iguales, sino en la garantía de una formación de la opinión y de la voluntad inclusiva en la que ciudadanos libres e iguales alcanzan un entendimiento sobre qué metas y normas se encuentran en igual interés de todos” ²⁸. Podríamos decir que para este autor, los derechos humanos se fundamentan a través de un procedimiento razonable práctico de formación de la opinión y de la voluntad del discurso, de tal modo que: **Los derechos humanos descansan en el contenido normativo y en la autonomía política, desde la fuerza legitimadora de unos procesos discursivo argumentativos.** ²⁹

Los derechos fundamentales deben establecerse claramente por el poder político y bajo argumentos jurídicos y dialógicos, donde y desde condiciones imparciales los ciudadanos puedan – dentro de ese marco jurídico- cuestionar o aprobar la elaboración de leyes políticamente autónomas. Es bajo este tópico donde se dimensiona la autodeterminación democrática, donde se complementan indiscutiblemente los derechos subjetivos y objetivos, en tanto que ambos son fuente de ser de los Estados democráticos de derecho. De esta forma, la legitimidad de los derechos fundamentales adquiere una dimensión discursiva, lograda por medio de los procedimientos racionales.

Con la asignación constitucional de unos límites propios y característicos, de los derechos fundamentales se ha pasado de una sola legitimidad a una legalidad, de allí que la autonomía individual adquiere relevancia con la autodeterminación jurídica de los sujetos de derecho en la participación jurídico - política. Dentro de la cuarta categoría de derechos fundamentales que Habermas introduce a partir del principio discursivo, podemos leer: “ Derechos fundamentales a participar, en igualdad de oportunidades, en los procesos de formación de opinión y voluntad común, en los que los ciudadanos ejercen su autonomía política y a través de los cuales establecen el derecho legítimo”. ³⁰ Esta relación permite sopesar la importancia que el autor le atribuye a la dimensión de la participación política en la construcción de aquellos derechos que han de darse los ciudadanos si quieren regular de forma

pacífica su convivencia. Los derechos a participar en la esfera pública son una de las tesis principales que Habermas retoma de H. Arendt, cuando afirma que el primer derecho humano es el de la pertenencia política, condición de posibilidad de los demás derechos³¹. Lo anterior podría traducirse como: tener mayor capacidad de elección en derecho lleva implícito una mayor responsabilidad de los autores, para quienes el derecho ha creado (a través de sí mismos), unas garantías de legitimidad y legalidad.

Habermas pretende, por medio de su teoría discursiva del derecho, dotar de mayor capacidad de deliberación de los ciudadanos la esfera pública. El principio democrático adquiere legitimidad desde las acciones discursivas prácticas e institucionalizadas por medio del derecho, éste se torna en garantía de la autonomía individual y pública, que a la vez conforman el supuesto básico de cualquier Estado democrático de derecho. Así, afirma: "La conformación de un Estado social de derecho depende, por consiguiente, de la intervención de los diversos agentes individuales y colectivos en las luchas por el reconocimiento de sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales".³²



A MODO DE CONCLUSIÓN

Creo que ante la ausencia o ante una violación continua de los derechos fundamentales, en su versión negativa como positiva y social, tanto de los poderes públicos como de los poderes privados, es el derecho en cabeza del tribunal constitucional el encargado de pronunciarse aun en espacios que no son de su competencia como la "política". Pues ¿qué le queda a una sociedad donde el ejecutivo y el legislativo no cumplen eficazmente esta función? Esta disfunción debe ser suplida en términos generales por una sociedad civil fortalecida y protegida por la Corte Constitucional, quien ha de estar sometida a la constitución y a los principios consagrados en ésta por medio de los procedimientos democráticos. En este sentido se expresa Ferrajoli cuando postula:

“ Pues, es cierto, estos derechos existen como situaciones de derecho positivo en cuanto son establecidos en las constituciones. Pero, precisamente por eso, representan no una autolimitación siempre revocable del poder del soberano, sino, por el contrario, un sistema de límites y de vínculos supraordenados a él. Por tanto, no se trata de “derechos del Estado”, “para el Estado” o “ en interés del Estado” como escribían Gerber o Jellinek, sino de derechos hacia y, si es necesario, contra el Estado, o sea, contra los poderes públicos aunque sean democráticos o de mayoría³³.

Por último, digamos que, ante la ineficiencia y violación por medio de ciertas disposiciones de los derechos fundamentales por parte de los sistemas parlamentarios y del ejecutivo (caso Colombia), se hace necesario plantear la necesidad de garantías eficaces que protejan a los individuos y a los colectivos por parte del Tribunal Constitucional – y de los jueces - en lo concerniente a los mecanismos de protección de derechos fundamentales. La falta de concreción, eficacia y exigencia real de los derechos fundamentales por parte de sus titulares, los órganos judiciales se deberán pronunciar de forma directa contra las violaciones de los mismos y no proteger los intereses económicos o políticos de la clase privilegiada. La posibilidad de defender desde un punto de vista democrático la existencia y garantía de los derechos, protegidos por medio de instituciones independientes de los favores políticos es más apremiante que nunca en espacios con alto grado de legitimidad y legalidad como el colombiano. Con esto no quiero afirmar que los tribunales constitucionales estén al margen de la constitución, sin sometimiento a las prescripciones constitucionales; lo que se plantea es la necesidad de garantizar que los derechos adquieran relevancia real en un Estado social y democrático de derecho, donde los derechos fundamentales son sistemáticamente violados. En este caso al que me estoy refiriendo, el legislador se ha desatendido de los mismos; de allí que el sistema judicial deba realizar fallos (aun políticos) en garantía de éstos, en especial lo que concierne a los derechos sociales y a la dignidad humana como máxima garantía de la autonomía³⁴.



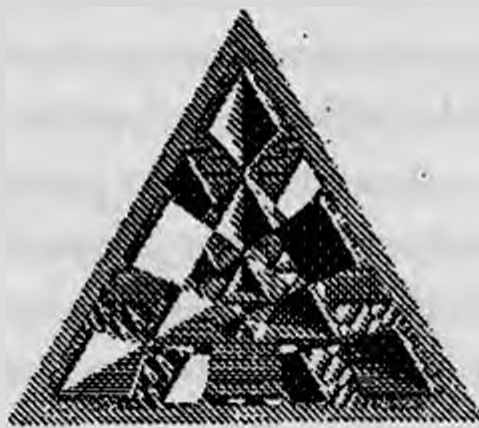
El exigir unos derechos socialmente institucionalizados jurídicamente, coloca a los individuos en primera persona, en sujetos activos, en centro directo de atribución de derechos desde “otros” – el Estado y los particulares –. Es en este reconocimiento que tiene sentido la existencia de derechos sociales y económicos en la constitución, y no dejarlos sólo para cuando el legislador quiera reconocerlos, hace falta una ley explícita de garantía de los anteriores derechos, esto es, deben estar insertos en la categoría de derechos fundamentales.

El Estado respeta la autonomía de los individuos, siempre y cuando existan unos controles al ejecutivo y al legislativo, dados por la constitución como norma básica del ordenamiento. De esta manera el Estado no podrá abusar de los derechos fundamentales, en cuanto que constitucional y políticamente tiene unas obligaciones que cumplir. “Por otro lado, aun en el marco más óptimo de legitimidad democrática, los derechos humanos desempeñan, entre otras, una función limitadora del poder, es decir, de las decisiones de la mayoría y, por tanto, parece poco coherente confiar la determinación de los derechos a cualquier fórmula consensual, pues al menos algunos de esos derechos representarían justamente aquel ámbito de inmunidad que ninguna decisión colectiva puede traspasar”³⁵. Acá vale explicar que no es el derecho el que sólo determina el legislador, sino aquellos acuerdos que resultan de las bases de un diálogo dado en condiciones “fácticas y válidas”, en palabras de Habermas. “En este sentido, cuanto más cercano esté el poder de los individuos, más garantías existirán para que estos derechos sean eficaces. Un poder en el que no puede hablarse de participación de los ciudadanos, en el que no existan mecanismos de control de su actividad, en el que no pueda producirse una variación periódica en sus detentores, aunque reconozca la existencia de ciertos derechos fundamentales, difícilmente hará de éstos unos instrumentos eficaces como limitadores de la actuación del poder”³⁶. El profesor Prieto Sanchiz, coloca un límite al poder que me parece interesante; así, afirma: “para que los derechos fundamentales representen una obligación estatal, es necesario que su fuente creadora se sitúe por encima del poder instituido, esto es, en el poder constituyente”.³⁷

Esta idea es interesante, pero sin desconocer que el “poder constituyente” tiene y adquiere una relevancia jurídica, pero es también una relevancia política, entendida ésta como una poli(é)tica. El fin de estos controles es que no dejen al libre arbitrio del poder su reforma para sus propios intereses

Lo que se busca, son situaciones sustantivas de justicia, que garanticen lo más fiable posible el acceso a la igualdad de posibilidades en condiciones de simetría.

Los derechos fundamentales necesitan ampliarse a todos los sujetos, sin excluir los derechos sociales y económicos, que deben formar parte activa de los llamados derechos fundamentales como resultado de la participación en la esfera política. Ello permitiría pasar de una visión “atomizado” de los individuos como sujetos de derechos (visión liberal³⁸ denominada por las corrientes filosóficas: liberalismo tipo I), a un reconocimiento positivo por parte del Estado – no sólo las garantías negativas- esto es, una mayor integración del modelo liberal y social en unos disfrutes y garantías por parte del Estado. La progresiva inclusión de la población en el status de ciudadano abre para el Estado no sólo una nueva fuente secular de legitimación sino que genera un plano de integración social mediada por el derecho. Es en los procesos democráticos donde se asume la responsabilidad de impulsar la integración social de una sociedad cada vez más desintegrada³⁹. Estos derechos introducen desde esta perspectiva al reconocimiento positivo por parte del Estado y de los sistemas políticos, lo que “obliga” su cumplimiento, so pena de quedar limitados a los individuos solamente. (H)



NOTAS:

- ¹ : MacCormick, "Retórica y Estado de Derecho", Revista Isegoría, noviembre de 1999, pág. 18
- ² Entiendo por ésta, aquella democracia derivada del Estado de derecho, que propicia el acceso al status de sujeto activo en "condiciones de igualdad", tanto jurídica como política. Permite la deliberación de los ciudadanos en la construcción de normas y unas garantías constitucionales en la aplicación de normas por parte de los operadores jurídicos, tomando todos los datos relevantes para la decisión racional del caso. Limita las decisiones tomadas por los órganos del Estado a favor de los derechos fundamentales: el proyecto constitucional es un referente a seguir por el legislador. Véanse, en esta línea, los trabajos de B. Ackerman y J. H. Ely
- ³ Habermas, J *Facticidad y Validez*, Trotta, 1998, pág. 365
- ⁴ Ferrajoli, L, *Derecho y Razón*, Trotta, 1998, pág. 936
- ⁵ Guastini, R, *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del derecho* Gedisa, Barcelona, 1999, pág. 179 y ss.
- ⁶ Ferrajoli, L, *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Trotta, 2001, pág. 369
- ⁷ Ferrajoli, L, *Derecho y Razón*, Trotta, 1996, pág. 867
- ⁸ ibid, pág. 51
- ⁹ ibid, pág. 42
- ¹⁰ ibid, pág. 113
- ¹¹ Ferrajoli, L, *Derechos y Garantías*, Trotta, 1999, pág. 18
- ¹² ibid, Ferrajoli, *Derecho y razón*, pág. 857
- ¹³ ibid, pág. 858
- ¹⁴ ibid, pág. 919
- ¹⁵ Ibid, pág. 934
- ¹⁶ ibid, pág. 947
- ¹⁷ H. Kelsen, *Teoría General del Estado*, México, 1974.
- ¹⁸ Habermas, J, *Teoría de la Acción Comunicativa: Estudios Previos*, Cátedra, 1989, Pág. 364
- ¹⁹ Habermas, J *Facticidad y Validez*, Trotta, 1998, Pág. 234
- ²⁰ ibid, pág. 238
- ²¹ Ibid, pág. 551
- ²² En este sentido, creo que la "voluntad de la mayoría " adquiere sentido; es en este aspecto como la teoría de Habermas le aporta a la de Rousseau.
- ²³ Ibid, Habermas, *Facticidad y validez* pág. 647
- ²⁴ Ibid, pág. 648
- ²⁵ ibidem
- ²⁶ ibid, pág. 532
- ²⁷ ibid, pág. 254
- ²⁸ Habermas, J, "Democracia, Derechos Humanos y Soberanía Popular. Las versiones Liberal y Republicana", en *La Democracia en sus textos*, Alianza, 1999, pág. 274
- ²⁹ ibid, pág. 279
- ³⁰ Ibid, Habermas, *Facticidad y validez*, pág. 157

¹¹ Arendt, H, *Los Orígenes del Totalitarismo*, Tuarus, 1974 Pág.8

¹² Habermas. J, *La Inclusión del Otro*, Estudios de Teoría Política, Paidós, 1999, pág . 190

¹³ Ibid, Ferrajoli, L, *Derecho y Razón*, Pág. 53 . Los derechos fundamentales han de estar provistos de una “coraza”, que los haga inmodificables por sola y llana decisión de las mayorías. La discriminación no puede ser dejada al libre “reconocimiento” de la mayoría por un lado o a la imposición hobbesiana por otro. Hoy, por ejemplo, podemos decir que existe una discriminación hobbesiana de los más fuertes con los más débiles, con los no “iguales”, con los “no ciudadanos”, que hace parecido el contexto a los inicios de la filosofía liberal. Hoy podemos igualar estos derechos a los de las mujeres y esclavos de esa época. Son “iguales formalmente”, pero en la realidad son “desiguales material y sustancialmente”.

¹⁴ Se necesitan unos mecanismos específicos para saber ante quién se acude y no dejarlos al vaivén político, es posibilitarle al individuo una prestación jurídica y política si es necesario, para hacer efectivos sus derechos sociales y económicos. Con esto se pretende polemizar la acuciante descompensación que existe entre los diversos individuos y entre individuos y poder. La igualdad material se hace concreta, cuando los individuos tienen mecanismos concretos exigibles para hacer real la igualdad cuando ésta se presenta tan descompensada como se da hoy. Pienso que plantear los derechos sociales y económicos por fuera de la garantía de los derechos fundamentales, es dejarla al vaivén de las decisiones políticas y por lo tanto en el umbral ontológico. Esto conduce a hacer efectiva la inclusión directa de tutela judicial de los derechos sociales y económicos, determinando de modo concreto quién o quiénes son los garantes de estos derechos como auténticas prestaciones objetivas y subjetivas de derecho...

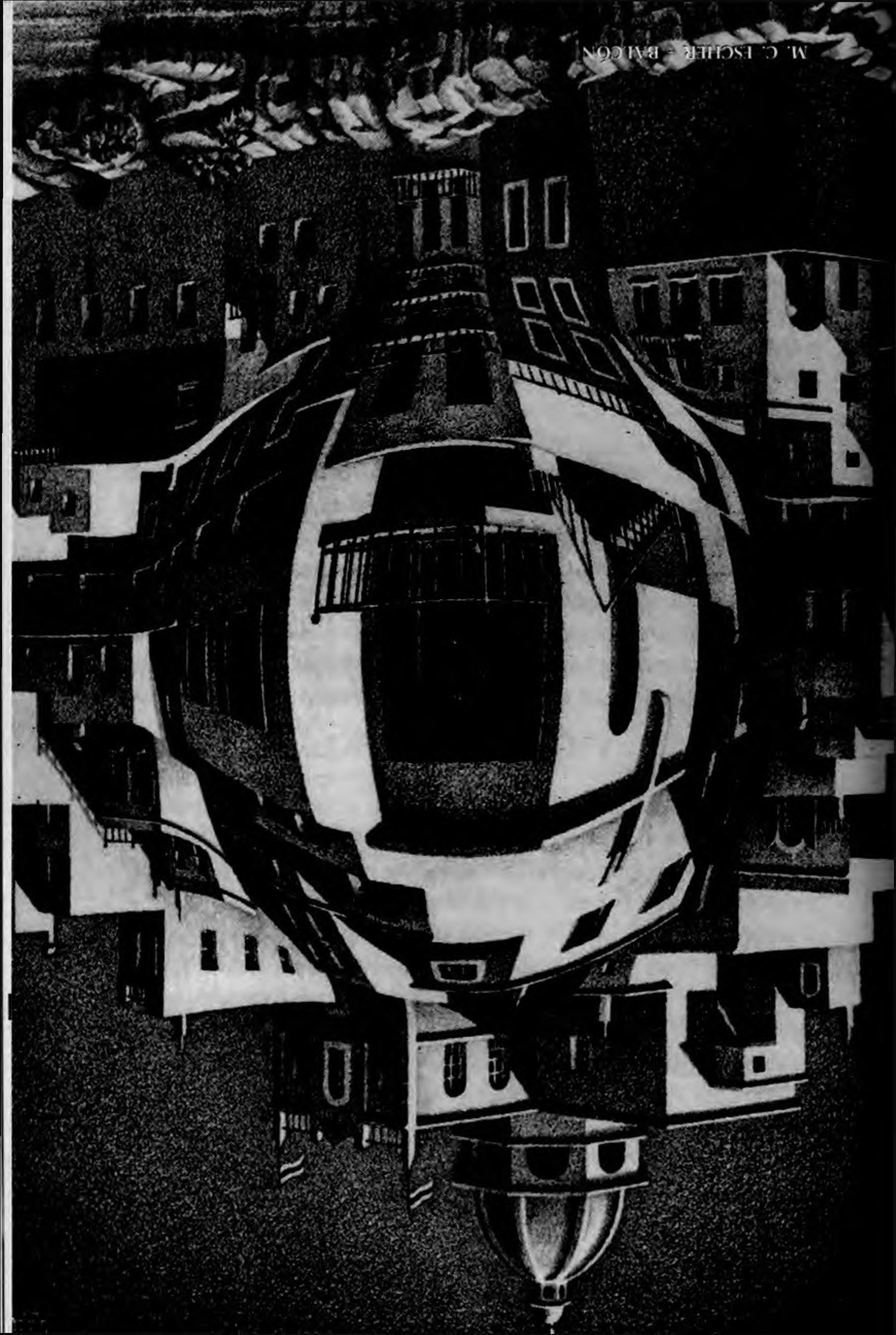
¹⁵ Prieto Sanchís. *Estudios sobre Derechos Fundamentales*, Debate, 1990, pág.65

¹⁶ Asís Roig, *Las Paradojas de los Derechos Fundamentales como Límites al poder*, Debate, 1979, pág.72

¹⁷ Ibid, Prieto Sanchís, *Estudios sobre derechos fundamentales* Pág. 118.

¹⁸ Bobbio, N, lo sintetizado de la siguiente forma: “los derechos de libertad nacen contra el abuso del poder del Estado, y por consiguiente, para limitar el poder de éste, los derechos sociales requieren para sus prácticas realizaciones, es decir, para el paso de la declaración puramente verbal a su protección efectiva; lo contrario, esto es, el aumento de los poderes del Estado” Bobbio, N, *El tiempo de los derechos*, Sistema, 1981, pág. 118

¹⁹ Ibid, Habermas, *La Inclusión del otro*, Pág. 111



EDUCACIÓN Y CULTURA DEL VACÍO

*Por: Wilson Márquez Estrada **

**“Tolerar significa ofender”
Goethe**

**“La sociedad posmoderna no tiene ídolo ni tabú, ni tan sólo
imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico
movilizador, estamos ya regidos por el vacío,
un vacío que no comporta, sin embargo,
ni tragedia ni apocalipsis”
Gilles Lipovetsky¹**

DESDE EL AFUERA

El hecho de hablar de una posmodernidad nos llevaría a pensar en la superación de una etapa cronológica. Igualmente, es posible encontrarnos con que no somos ni continuadores, ni visionarios, ni contestatarios de la modernidad, sino toda ella a la vez: Posmodernos. Aunque nadie niega que con la posmodernidad se anuncia una nueva era del arte, del saber, de la cultura y de la educación; pero se trata de determinar qué es lo que queda del ciclo anterior, máxime cuando lo pos nos llevan a pensar a estar después de, cuando realmente la era posmoderna tiene como máxima riqueza el no entenderla, ya que lo pos significa carente de nombre propio.

La disolución de la modernidad, no sólo fue la disolución de un movimiento, sino también la disolución de las disciplinas, del orden cultural e incluso de la educación caracterizada hoy por la revaluación del conocimiento científico. Una educación que padece la imposición de los nuevos valores burgueses, del descarado desenfreno hedonista, de los mass – media y el consumismo; cómplices de la unificación global de la cultura.

* Historiador. Profesor de las Facultades de Sociología y Derecho – UNAULA.

Una universalidad regida por la extrema personalización del yo, que busca liberar al hombre de todas las sujeciones del pasado, donde la fugacidad y la contradicción son los parámetros de su experiencia cotidiana. En este sentido, lo que reina es un "yo" no social, individualista, móvil y cambiante, que es asumido por el aparato escolar como piedra en un molino, inasimilable e indigerible para una educación que padece los rigores de las postrimerías de lo social.

En la modernidad — dice Touraine² — se personaliza la sociedad, pero en la posmodernidad se exagera su caracterización de efímera, flotante y móvil; donde predomina la mezcla, donde "todo cabe", donde la lógica de lo individual lo disuelve todo y le da el perfil de mercancía para ser consumido. Hoy vemos una cultura del consumismo y una educación para el consumo. Es evidente que dicha exacerbación del consumo no sólo afectó la cohesión de la sociedad burguesa, colocando al individuo en la carrera loca por el estatus y por el bienestar, alimentado por la imagen de los medios, sino que implosiona los raídos valores de la educación moderna. Lo que sufrimos hoy es una educación cada vez más vinculada al mercado, al consumo ciego, cada vez más atomizada, sin vinculación del sujeto a un proyecto social, con individuos aislados y vacilantes, vacíos y sin sentido, víctimas del bombardeo constante de la publicidad y sumergidos en la lógica desesperante de la sociedad de consumo.



ABSTRACT

EDUCACIÓN Y CULTURA DEL VACÍO

El artículo concibe la posmodernidad, con Lipovetski, como la fase desencantada del modernismo, y con Finkielkraut, como la era del vacío. Ello trae consecuencias en la educación y el individuo que son urgentes analizar.

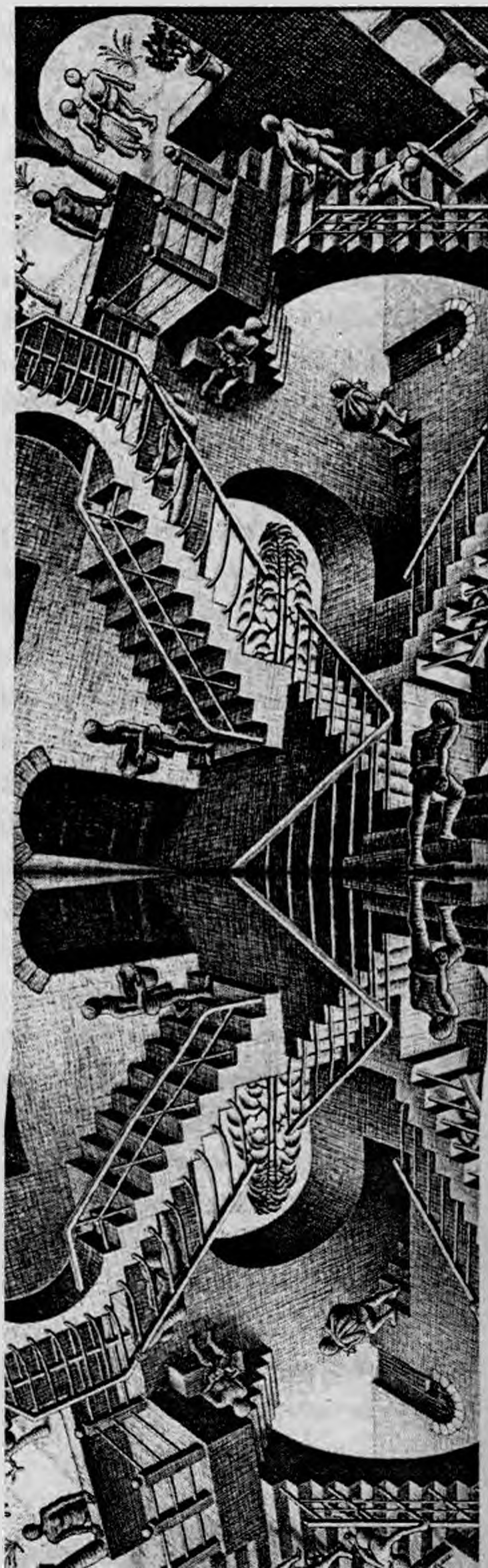
EDUCATION AND CULTURE OF THE NOTHINGNESS

The article conceives the post-modernity, in accordance with Lipovetski, as the disenchanted phase of modernism, and in accordance with Finkielkraut, as the era of nothingness. This has consequences both in education as well as in the individual that are urgent to analyze.

Toda una cultura de la comunicación masiva caracterizada por el silencio de la comunicación humana. El efecto es el estallido de la personalidad y el neonarcisismo, propenso a la angustia y la ansiedad.

Éste es el hombre de la posmodernidad, una contradictoria amalgama de cruces y descruces, un bastardaje de formas múltiples en todos los niveles: la cultura, el arte, la ciencia, la sociedad, la ciudad, la vida diaria.

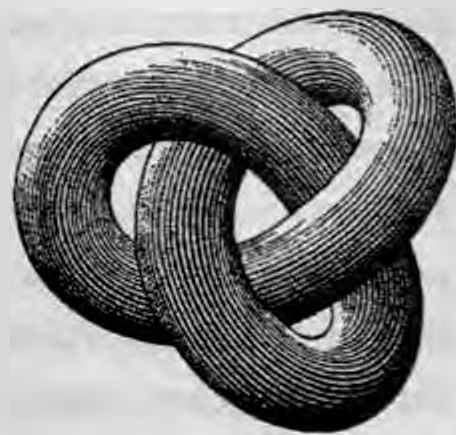
Dice Lipovetsky que el tiempo de la posmodernidad es *la fase cool* y desencantada del modernismo, donde el desarrollo de sus estructuras fluidas modula en función del individuo y de sus deseos: la liberación del arte de la esfera de lo bello, la desaparición de cualquier tipo de *verdad absoluta*, la muerte de la historia, la preponderación del culto al cuerpo, la exhibición como cultura del eclecticismo y del *Kitsch*; son los absolutos líquidos de dicho individuo, individuo que caracteriza la era del vacío.



M.C. ESCHER - RELATIVIDAD

Dice Finkelkraut, en su texto *“La derrota del pensamiento”*, que observa en la sociedad posmoderna la verdadera *“era del vacío”*, es decir, la fase última de la cultura burguesa, donde la sociedad se orgasmiza en una orgía de sexo, licor y drogas, que alimenta su depresión en el consumismo ciego. Ya Nietzsche señalaba que pronto llegaría el imperio de la plebe como una masa embrutecida que dictaría los órdenes de la existencia. Una masa de individuos hedonistas, consumistas, polimorfa, hundidos en el confort de una vida sin pensamiento, amoblados por la producción acelerada de la sociedad post-industrial, encantados por la fábula de la publicidad que los adhiere al culto del cuerpo, al parecer más que al ser.

El individualismo como valor, donde se desvanecen los ideales sociales, donde emergen los ideales personales con el yoísmo, el existismo ramplante de los “filósofos” del momento Antony de Melo, Pablo Coelho y Cuatémoc Sánchez; supuestos pensadores de moda, alimentadores del ego individual, que caracteriza la cultura universitaria hoy, universidad del no-sentido, universidad del ruido, que escapa a los rigores del saber. Universidad de bibliotecas vacías, con estudiantes que huyen de la “Galaxia Gutemberg”, recostados en la comodidad de la imagen. Universidad donde ya nadie lee, con corredores y cafeterías que apestan a jugadores de naipes. Es la cultura de la absoluta levedad, nada por lo cual luchar; la era del vacío, donde ya nada vale, solo el placer.



Éste es el hombre de la posmodernidad, una contradictoria amalgama de cruces y descruces, un bastardaje de formas múltiples en todos los niveles: la cultura, el arte, la ciencia, la sociedad, la ciudad, la vida diaria...

DESDE EL ADENTRO

La posmodernidad nace de un cansancio y una angustia. Cansancio de los sueños frustrados de la modernidad. Las utopías sociales terminaron en campos de concentración y en holocaustos nucleares. Ni la religión, ni la historia, ni la moral, pudieron dar respuesta a aquello que proponían. Ningún sistema filosófico pudo mantenerse en pie. Cansancios: las vanguardias artísticas tocaron a su fin, lo nuevo se hizo moda, las transgresiones se convirtieron en costumbre. Angustias: el avance desmesurado de la tecnología, la informatización, la robótica, los satélites que forman una "aldea global", hecha de imágenes; todo justo y al instante, amalgamado y rápido, disperso e inasible.

La posmodernidad como giro avala lo fragmentario como opuesto a lo sistemático, lo abierto como oposición a lo cerrado, lo plural como distinto a lo homogéneo. La posmodernidad es la razón delirante, la razón esquivada, la razón única, es la misma razón ilustrada pero apostándole a los juegos del lenguaje, haciendo malabares con todo lo que de "documento" tiene la cultura. La posmodernidad es de igual forma, una vuelta al pasado más irracional y, como nos dice Fernando Vázquez, una vuelta a las formas "seguras" de la religiosidad, a la tradición más cómoda, entregada al bienestar y al hedonismo, una forma de vida centrada en el consumo y la moda, un sentir sin utopías. Ni nuestros estudiantes, ni nuestra educación, pueden escapar a esta condición, pues enredados en estos nuevos hilos de la cultura, no han podido interpretar aún el momento para construir una conciencia de sí y empezar a diseñar un pensamiento con las luces de estos nuevos faros.

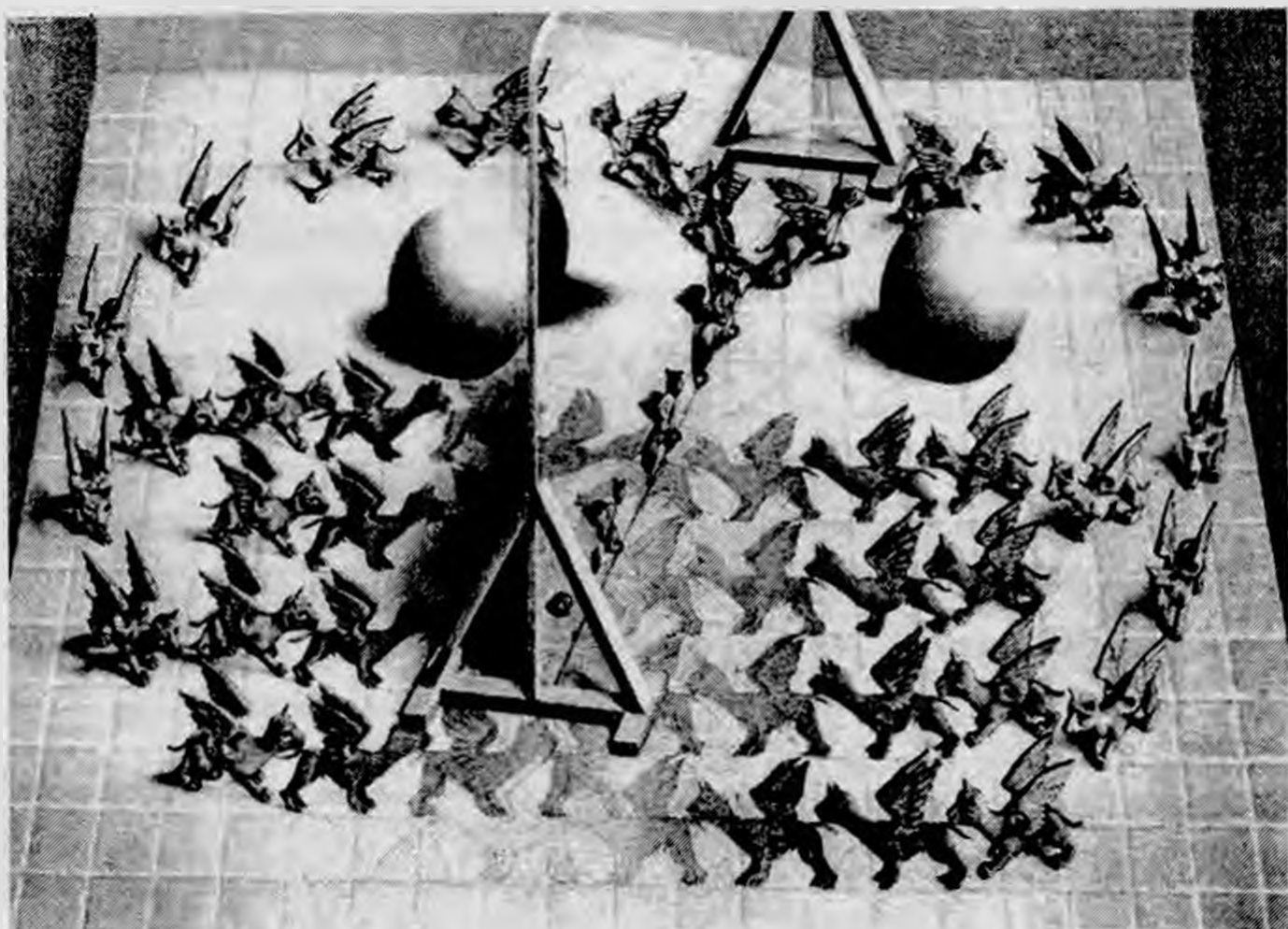
La confusión es total; se trata de entender este tiempo y comprender cómo la muerte de lo social está ligada a la condición misma de la posmodernidad que desliga con gran facilidad política y cultural, que coloca a un lado la razón y en otro lado la emoción. Es urgente entender a nuestros estudiantes como hijos de este nuevo tiempo, efecto de una cultura que surge de un polvo producido por la caída de ese monstruo que llamamos modernidad.

Es importante saber que nuestros estudiantes son posmodernos y que para un posmoderno importa más el adorno, el ornato, el afuera, que la profundidad, que el contenido. A un posmoderno no le interesa el qué sino el cómo. Le importa mucho más la exterioridad que la interioridad, le interesa más el cuerpo que el espíritu, el afuera que el adentro, el parecer que el ser.

El posmodernismo recurre a aquello que desprecia, la razón. Sólo que ahora, en lugar de ponerla en el centro, la lleva hasta los bordes, hasta las fisuras. La razón de la posmodernidad es una razón en las márgenes: es una razón auxiliar. La razón de los posmodernos es una razón saturada, ahíta. Entonces, ya no hay una razón crítica, ya no hay pensamiento crítico, sino un pensar a secas, un reflejo sin rostro, una mirada sin objeto; por eso nuestros estudiantes simulan el razonar, están instalados en el simulacro de pensamiento. Permeados por los medios de comunicación y la circulación infinita de mercancías, se han convertido en unos seres *voyeur* que se complacen en mirar cómo desfila el mundo ante sus ojos. El *voyeur* no participa, sólo disfruta el espectáculo. Los posmodernos confían en lo que una pantalla les muestra. Además están tranquilos, son seres del capitalismo tardío, no temen ni al comunismo ni al fascismo, no temen ni a Dios ni a la policía. Son seres satisfechos, por eso prefieren el naípe a la filosofía. Les gusta el statu quo. Son los nuevos neoconservadores. Inmersos en la cultura del vacío, no les interesa angustiarse pensando en eso.

Nuestros estudiantes, como buenos posmodernos, dudan de todo. Viven el culmen de la era de la sospecha. En ese sentido, es un modernista a ultranza, un ortodoxo cartesiano. No lo sabe, no le interesa. Sólo vive la duda y pretende salir de ella dudando. Como quien dice, el alacrán picándose su propia cola.





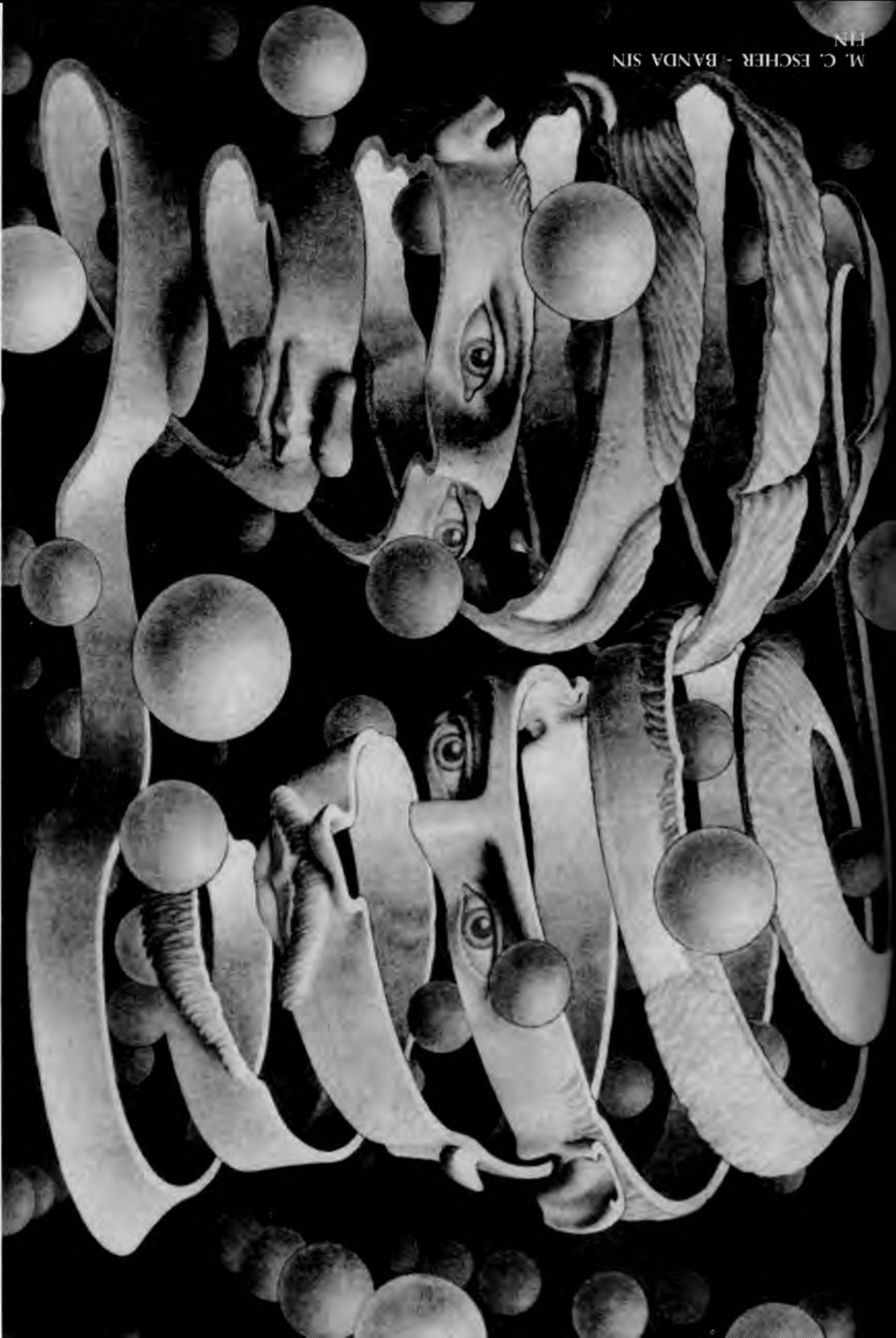
M. C. ESCHER · ESPEJO MÁGICO

La serpiente uroboros. Por este imperativo de demolición, de anarquía, de desconstrucción progresiva, el posmoderno termina siendo individualista, narcisista. Y aunque habla de la diferencia, de las minorías, de los grupos marginales, lo hace apenas como una parte más de la escenografía. No para cambiar su propio amoblamiento. No para establecer diálogos o intercambios simbólicos. El posmoderno se basta a sí mismo, para él lo social es algo muerto. El posmoderno es un solitario obsesionado con sus propias imágenes. Este es nuestro estudiante, y si no lo ubicamos en su época, no lo comprenderemos jamás. Y en nuestro país, mientras la cultura apunte hacia un lado y la educación hacia otro, seguiremos desconectados de la realidad y padeciendo el frío más cruel de la era del vacío. (H)

NOTAS

¹ LOPOVETSKY, Gilles. "La era del vacío". Ed. Anagrama. Barcelona, 1986

² TOURAINE, Alain. "Crítica de la Modernidad". Ed. Temas de Hoy: Madrid, 1993.



CIUDAD Y ESCUELA, ESPACIOS DE INTERACCIÓN INTERCULTURAL

El arte, la literatura y la cultura son un dispositivo que teje comunidad en la diversidad, además permite interactuar y articular a la escuela, al gobernante y al Estado con los contextos de vida, y el imaginario que rodea a los jóvenes y ciudadanos.

*Por: Alvaro Cadavid Marulanda *.¹*

Un editorial del diario El Tiempo, del domingo 2 de diciembre, citando a Carlos Monsiváis, decía: “La cultura es una forma de encontrar la estabilidad íntima [...] Un proceso como el colombiano exige un inmenso esfuerzo cultural que sea el equivalente de una compensación psíquica y espiritual”. Es decir, que nuestra guerra interna requiere profundos tratamientos mentales; uno de ellos sería incorporar la paz en los desarrollos de los procesos culturales, que finalmente son los que le dan una identidad a un país tan multicultural como Colombia”.

Luego recuerda cómo en los campos de exterminio nazi se formaron pequeñas orquestas para vivir de una manera digna, en medio de la barbarie; luego remite a los sucesos de Caldon, donde la población reaccionó para evitar una toma guerrillera con la voz de fondo de Mercedes Sosa y concluye que la cultura tiene un sentido, y que es tan vital como el aire, pues oxigena y alivia las conciencias” En Mompox, pocos días después, se convocó el encuentro “La cultura le declara la paz a Colombia”, con el objeto de hacer respetar el patrimonio cultural, en medio del conflicto y la guerra. Independiente de que éste pueda ser o no, otro intento de instrumentalizar e involucrar la cultura, como estrategia de guerra.

¹Álvaro Cadavid M. Premio Nacional de Estudios Culturales UdeA. Doctor en Filología Hispánica Universidad Complutense, Magíster Universidad de Salamanca y Universidad de Antioquia. Profesor Facultad de Comunicaciones Universidad de Antioquia.

“Toda ciudad se funda en la violencia y en el crimen del hermano contra hermano” dijo alguna vez el escritor mexicano contemporáneo José Emilio Pacheco; si eso fuese así, está claro entonces que la acción cultural es vital y definitiva como antídoto en entornos de violencia crítica.

El alcalde de la ciudad de Medellín decía que los dineros para la paz no los iba a seguir invirtiendo en la guerra al entregárselos a quienes los usan para hacerle daño a la ciudad y citó como ejemplo de inversión adecuada las orquestas infantiles y juveniles y el apoyo a los grupos culturales; allí, decía él, los niños y niñas desarrollan su inteligencia y creatividad y aprenden a reconocerse en la diversidad cultural, trabajan en grupo y conviven con otros. Ese tipo de proceso puede ser más largo pero es más cierto y contundente.

Estos hechos parecen indicar que algunos sectores del establecimiento, en este caso la gran prensa y algunos gobernantes locales cuyo origen es la academia, parecen entender o al menos verbalizan que no deben apostarle a la confrontación y a la barbarie, ni embarcarse en acciones populistas coyunturales ni de corto plazo. Esa decisión de orden político, si se respalda con hechos, nos conduce entonces a asumir la cultura, la educación, la escuela y la ciudad como espacios de interacción intercultural.

Octavio Paz describía la ciudad como una “novedad de hoy y ruina de pasado mañana, enterrada y resucitada cada día [...] La ciudad que nos sueña a todos y que todos hacemos y deshacemos y rehacemos mientras soñamos. La ciudad que todos soñamos y que cambia sin cesar mientras la soñamos.

Ítalo Calvino, en su obra “La ciudad de los signos” nos dice que: “El hombre que viaja y no conoce todavía la ciudad que le espera a lo largo del camino, se pregunta cómo será el palacio real, el cuartel, el molino, el teatro, el bazar. En cada ciudad del imperio cada edificio es diferente y está dispuesto en un orden distinto; pero apenas el forastero llega a la ciudad desconocida y echa una mirada [...] distingue cuáles son los palacios de los príncipes, cuáles los templos de los grandes sacerdotes, la posada, la prisión, el barrio de los lupanares.



ABSTRACT

La ciudad es un espacio intercultural en el que prevalece la violencia y la discriminación. Para vencer (estas) [las] realidades [que la afectan], [requiere] (se debe) superar el desdén del sistema escolar y de quienes lo habitan [por] (a través) de otras modalidades de conocer y aprender, cercanas al mundo de la sensibilidad, las artes y la experiencia cotidiana.

The city is an intercultural space in which violence and discrimination prevail. In order to defeat these realities that affect it, it is an obligation to overcome the contempt of the school system and of those who inhabit it through other modalities of knowing and learning, closer to the world of sensitivity, the arts and daily experience.

Así, - dice - se confirma la hipótesis de que cada hombre lleva en la mente una ciudad hecha sólo de diferencias, una ciudad sin figuras, sin formas y las ciudades particulares la rellenan.

En el Foro Nacional de Cultura, realizado en Bogotá en noviembre del 2000, se debatió ampliamente la siguiente paradoja: siendo la escuela eje fundamental de inserción a la vida social de niñas, niños y jóvenes, sus programas y actividades han estado al margen de los contextos culturales en los que ellas y ellos crecen.

En la escuela se enfatiza esencialmente la transmisión de saberes uniformes, y en el caso del denominado Tercer Mundo, se transmiten habitualmente códigos culturales europeos y norteamericanos hegemónicos (Barbosa, 2000:142); en cambio, la promoción de tradiciones artísticas y culturales de los diferentes grupos étnicos y regiones colombianas, así como la creación de nuevas formas estéticas, han requerido de otros espacios para su desarrollo: los grupos culturales de teatro, música, danza, cine, poesía, literatura, fotografía, casas de la cultura, centros pilotos, bibliotecas, talleres artesanales o programas ofrecidos por organizaciones no gubernamentales.

Ello explica el clamor frecuente en las comunidades y barrios que reclaman en los Foros zonales una mayor articulación entre los saberes escolares y aquellos que hacen parte del patrimonio social y natural de las diferentes comunidades de una ciudad o de un país.

Espacios que debido al desplazamiento forzado por la confrontación armada han sido modificados sustancialmente en su conformación étnica y cultural. El desdén de la escuela y de quienes la habitan por otras modalidades de conocer cercanas al mundo de la sensibilidad y de la experiencia cotidiana puede, entre otras razones, explicar las dificultades comunicacionales que enfrentan maestros y maestras con las generaciones jóvenes, debido al desconocimiento de las realidades que les afectan. A su vez, niños, niñas y jóvenes no encuentran en la escuela un espacio para comprender e interpretar sus problemáticas cotidianas, presentándose una contradicción de intereses que llevan al mero cumplimiento de tareas instrumentales, lo que genera desmotivación, bajo rendimiento, desinterés por el mundo académico e, inclusive, la deserción escolar.

Una ciudad que quiere ser competitiva y se autoproclama como moderna y humanista, debe ofrecer alternativas a una tradición educativa que ha contrapuesto y opone el proceso escolar al desarrollo artístico y cultural. No se trata de convertir las instituciones artísticas en colegios tradicionales, ni crear o convertir en asignaturas las expresiones artísticas y culturales del patrimonio universal o local, lo que en ocasiones ha llevado a su ejercicio rutinario y a la pérdida de sentido de lo educativo y lo cultural. Se trata de articular dichos lenguajes y expresiones de cultura al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, tarea esencial de la escuela, el Estado y del gobernante que se asuma seria y responsablemente como tal, es un deber contribuir con la formación integral de cada sujeto y del grupo humano al cual pertenece.

La complejidad del mundo contemporáneo, la violencia endémica de Colombia, los reiterados fracasos del Estado, sus gobernantes y asesores para construir un concepto de ciudad, exigen enfatizar y desarrollar estrategias de pensamiento que posibiliten el acceso crítico y creativo de niños y niñas a los diversos saberes, llámense académicos, tecnológicos, técnicos o aquellos relacionados con el crecimiento personal, la creación artística y cultural, la sana interacción con otros y, en general, la participación de jóvenes y mayores en el mejoramiento de las condiciones de vida de su comunidad.

Si se examinan y agrupan las conclusiones expresadas por la comunidad en los foros zonales de educación y cultura, y se les somete a un análisis prospectivo comparativo y crítico, nos encontramos que más allá de la infaltable lista de solicitudes de apoyo económico y de las reiteradas peticiones de invertir en todo lo que sea cemento, en la falsa creencia de que ése es el único símbolo de bienestar y desarrollo de una ciudad moderna y progresista. Esa idea distorsionada de belleza y bienestar de algunos antioqueños es sin duda resultado de las prácticas lisonjeras con las que ciertos manzanillos de barrio, políticos tradicionales y gobernantes populistas, han gobernado la ciudad.

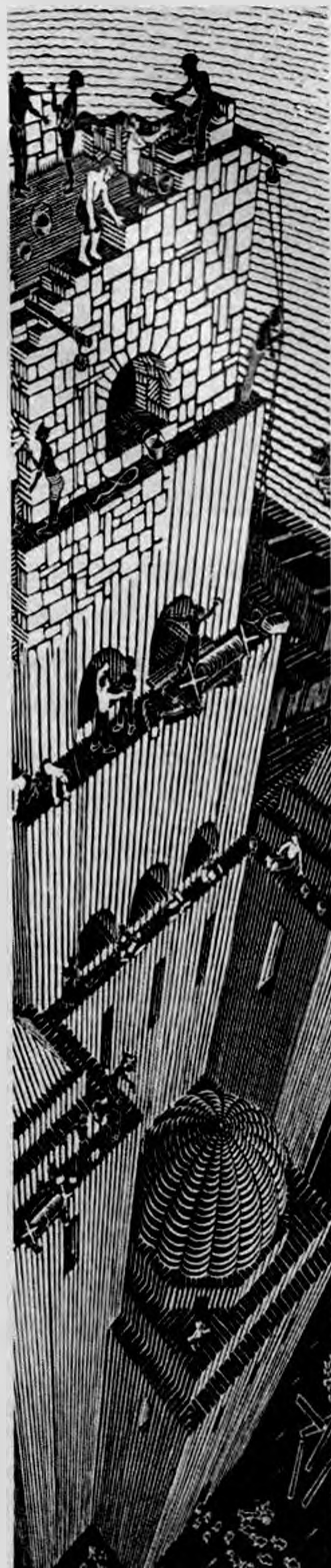
Mas allá de esas prácticas, los ciudadanos reclaman en los foros zonales no tanto programas gubernamentales coyunturales y desarticulados que dependen del capricho del gobernante y los asesores de turno, sino de políticas de Estado tanto en la cultura como en la educación. Esa demanda exige a mediano plazo un pacto no solo entre el gobernante y los ciudadanos sino de otros pactos entre los políticos, los partidos, los gobernantes, y los distintos grupos de presión empresarial, gremial o religiosos, para que entiendan que la ciudad necesita una política educativa y cultural pluralista ambiciosa de mediano y largo plazo para enfrentar los retos y problemas que están disolviendo la ciudad.

Las expresiones culturales se constituyen en el espacio donde niños, niñas jóvenes y adultos mayores expresan creativamente su imaginario, sus visiones de ciudad, nación, familia y escuela. Ellas ponen en evidencia la enorme distancia entre la escuela y la vida; entre los saberes que se imparten en el salón de clases y los saberes que alumnas y alumnos adquieren en sus experiencias diarias en el interior de la familia, la comunidad y, en general, el entorno sociocultural en el cual les ha tocado vivir.

Los foros ponen en evidencia la ausencia de una política cultural y educativa en la ciudad y la desarticulación entre saberes escolares y extra-escolares; todo esto se agudiza por el desconocimiento en el medio educativo de las diversas maneras como los agentes sociales construyen e interpretan el mundo de acuerdo a sus contextos, atravesados éstos por las diferencias étnicas, de género, de procedencia o ubicación social.

La actividad cultural en su variada diversidad y en las expresiones lúdico-artísticas (literarias, dramáticas, coreográficas, musicales, audiovisuales, cinematográficas y pictóricas), no son, como creen algunos maestros y funcionarios meras actividades para pasar el tiempo; son creaciones humanas que contribuyen a que niños, niñas, jóvenes y adultos puedan darle sentido a la compleja gama de interacciones que se dan entre las personas, y entre éstas y el medio que les rodea. Esto las hace un excelente recurso de aprendizaje; tanto los futuros ciudadanos y quienes ya lo somos debemos examinar la validez y pertinencia de los contenidos de la realidad escolar y extraescolar y, a la vez, pensar en estrategias investigativas que permitan a maestros y maestras una mejor comprensión de las realidades que afectan a sus estudiantes.

Estos procesos educativos, con los lenguajes del arte y la cultura, son esenciales en la adquisición de las competencias de pensamiento y entendimiento; sin ellas la incorporación de nuevas tecnologías es algo irrelevante. Además, la alfabetización multisensorial y la adquisición de competencias en las múltiples formas de representación, enriquecen el imaginario humano. Si al mismo tiempo desde la escuela, el Estado y la familia inducen a niños y niñas en el pensamiento lógico, a través de la matemática, las ciencias y la tecnología, ellas les abrirán el espacio de negociación de significados que requiere el diálogo entre la vivencia cotidiana y los conocimientos que hacen parte de la tradición histórica y cultural de la humanidad.





Las expresiones culturales se constituyen en el espacio donde niños, niñas jóvenes y adultos mayores expresan creativamente su imaginario, sus visiones de ciudad, nación, familia y escuela...



Uno de los problemas centrales que viene afectando los procesos educativos es la articulación retórica, sesgada y primaria, de la experiencia escolar, a los contextos de vida, la negación de la diversidad cultural, la iniquidad según la procedencia social, el género, el origen étnico, el maltrato a la población infantil y juvenil, el extravío de la identidad cultural, la insensibilidad social y el no-reconocimiento a saberes, formas de vida y procesos educativos y culturales diversos. Estas situaciones opresivas e inhibitorias del desarrollo sano e integral de la población infantil, son un choque, una imposición cultural, más que una mediación cultural.

De acuerdo con la teoría de Vygotsky, el desarrollo cognitivo se comprende como el proceso de adquisición de los productos de la cultura (actividades, lenguajes, conocimientos, organización social) a través de la interacción entre adultos y niños(as). Estos productos de la cultura funcionan entonces como mecanismos mediadores que potencian las funciones mentales de cada sujeto a niveles superiores (Cole, 1992; Lee, 1992). Sin embargo, en contextos en donde se desvanece lo institucional y se incrementa la opresión económica y social, se inhibe o restringe cada vez más el acceso de niños, niñas, jóvenes y adultos mayores a los productos de la cultura, los cuales vienen a funcionar entonces no como mediadores sino como barreras culturales, enfocadas hacia

la exclusión social y cultural, situación no abordada de una manera reflexiva y crítica por el Estado, el gobierno, la escuela, la familia y la comunidad (Lamont & Lareau, 1988). Estas barreras mentales, sociales y arquitectónicas se agravan por razones de género o por la pertenencia a un grupo étnico y se agudizan en sectores minoritarios, como son las personas con discapacidad cognitiva, sensorial, física o con trastornos mentales o cuando se trata de colectivos de gays y lesbianas.

Esas barreras crean diferentes tipos de fricciones o pulsaciones que las podemos enumerar así:

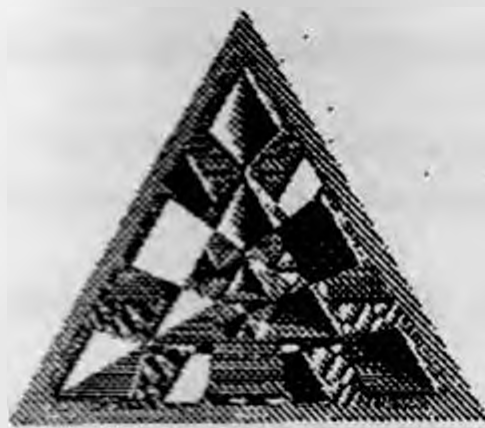
1. *Generacionales* (el mundo del adulto vs. mundo infantil y juvenil).
2. *Según el género* (estereotipos masculinos vs. estereotipos femeninos).
3. *Clase social*, procedencia o lugar de asentamiento (capacidades e intereses socioeconómicos diferentes).
4. *Origen o procedencia étnico y cultural* (cultura europea vs. cultura indígena vs. cultura afrocolombiana).
5. *Manejo o prestigio social de saberes* (ancestrales vs. contemporáneos; locales vs. globales; diversos vs. hegemónicos; creencias vs. saberes académicos).
6. *Experiencias de vida* (expectativas de la familia vs. expectativas de la escuela vs. expectativas de los niños y jóvenes vs. expectativas del contexto social).
7. *Ecológicas* (satisfacción de necesidades humanas vs. protección y coexistencia con el medio natural).
8. *Opción sexual*/heterosexual vs. homosexual vs bisexual
9. *Personas sin discapacidad vs personas con discapacidad*, cognitiva, sensorial, física o con trastornos mentales y la consiguiente eliminación de las barreras mentales y sociales y arquitectónicas.

¿Es acaso posible pensar en una ciudad y en una escuela diferente que, en lugar de exacerbar y reproducir estas barreras, promueva la discusión crítica y reflexiva entre los diferentes y complejos mundos culturales que habitan y construyen los diversos grupos humanos, y que permita la toma de conciencia sobre sus significados e impacto, y potencie la generación creativa de alternativas en la ciudad?

ÁREAS DE INTERVENCIÓN

1. Establecer estímulos y apoyo equitativo a las organizaciones, entidades y grupos artísticos de la ciudad, sin que medie la politiquería y el amiguismo.
2. Mejora, construcción y uso de la infraestructura existente en las diferentes zonas.
3. Estrategias para superar la concepción instrumental y coyuntural que tienen de la cultura y el arte los funcionarios y maestros.
4. Definir una política de programación artística y cultural regular en las distintas zonas, y en las diversas áreas fomentando el intercambio entre los grupos y los sectores de la ciudad para fortalecer el tejido social de la ciudad.
5. Estimular y acompañar el surgimiento y consolidación de nuevas agrupaciones y entidades culturales en la ciudad.
6. Diseñar estrategias y proyectos de grupos de trabajo asociado en el terreno cultural y establecer convenios y acciones conjuntas con empresas privadas, cooperativas y la acción conjunta de entidades públicas en la ciudad.
7. Revisar la idea instrumental que prevalece de incorporar las nuevas tecnologías a la enseñanza olvidándose de las competencias en los lenguajes (lengua materna, lenguajes artísticos y segunda lengua) y del pensamiento lógico.
8. Diseñar una política incluyente tanto para los discapacitados, los géneros, la tercera edad, los grupos étnicos de mestizos, negros e indígenas que habitan hoy la ciudad.
9. Elaborar un mapa cultural de la ciudad con sus recursos físicos y humanos para optimizar la interacción cultural en la ciudad.
10. Se hace necesario revisar los métodos, medios y estrategias usados para convocar al sector cultural de la ciudad .
11. Organizar pactos del sector educativo y cultural con los sectores políticos, empresariales y religiosos de la ciudad .

Los interrogantes finales son: ¿Posee la empresa privada, el Estado colombiano y sus gobernantes nacionales y locales el interés, la sensibilidad, la disposición mental y los agentes idóneos para llevar a cabo el reto que implica un pacto social y cultural en el contexto de una sociedad fragmentada por el conflicto armado? ¿Cuáles serían las áreas de intervención intercultural y multicultural en la ciudad? ¿Cuales los proyectos viables y prioritarios de intervención? II



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Barbosa, A. M. (2000). La educación y el desarrollo cultural y artístico: la educación artística en un museo de arte contemporáneo. En M. A. Jaramillo (Ed.), Formación artística y cultural. (pp. 142-149). Bogotá: Ministerio de Cultura.

Chateau, J. (1976). Las fuentes de lo imaginario. México: Fondo de Cultura Económica.

Cole, M. (1992). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En J. Wertsch (Ed.), Culture, Communication and Cognition. (pp. 146-161). New York: Cambridge University Press.

Denzin, N. (1992). Symbolic interactionism and cultural studies. Cambridge, MA: Blackwell.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. (1997). Nuestra diversidad creativa: Informe. Madrid: Unesco-Fundación Santa María.

Eisner, E. (1995). Educación la visión artística. Barcelona: Paidós.

Henao Willes, M. (1999). Plan Estratégico 1999-2004. Santafé de Bogotá: Colciencias.

Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments. Sociological Theory, 6. 153-168.

Lee, B. (1992). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. En J. Wertsch (Ed.). Culture, communication, and cognition. (pp. 66-93). New York: Cambridge University Press.

López Quintas, A. (1977). Estética de la creatividad: luego, arte, literatura. Madrid: Cátedra.

Maffesoli, M. (1997). Elogio de la razón sensible: Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós Studio.

MEN. (1996). La Etnoeducación: Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos (Decreto 804 de Mayo 18 de 1995 del Ministerio de Educación). Santafé de Bogotá.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: Sage.

Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. (pp. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Torres Santomé, J. (1998). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Morata.

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós.

